

MASTER UNIVERSITARIO EN COMUNICACIÓN INTERCULTURAL Y ENSEÑANZA DE LENGUAS



Trabajo Fin de Máster

ANÁLISIS CRÍTICO DE UN PROYECTO LINGÜÍSTICO DE CENTRO EN LA COMUNIDAD VALENCIANA A PARTIR DE LA IMPLANTACIÓN DE UN PROGRAMA PLURILINGÜE EN CASTELLANO

Autora:

Cristina Gimeno Chorva

DNI: 53.376.616-X

Tutor:

Juan Jiménez Salcedo

ÍNDICE

RESUMEN	pág. 6
INTRODUCCIÓN	pág. 7
MARCO TEÓRICO PARA LA ELABORACIÓN DE UN PROYECTO LINGÜÍSTICO DE CENTRO	pág. 10
1. EL PLURILINGÜISMO	pág. 10
1. 1. Los conceptos de plurilingüismo y multilingüismo. Tipos de plurilingüismo	pág. 10
1.2. El tratamiento del plurilingüismo y de las lenguas minoritarias en el seno de la Unión Europea	pág. 13
1.3. La Unión Europea y la promoción del plurilingüismo en el ámbito educativo	pág. 16
1.4. Documentos de referencia de la Unión Europea para la acreditación de la competencia lingüística	pág. 19
2. EL PROYECTO LINGÜÍSTICO DE CENTRO	pág. 22
2.1. El Proyecto de Lenguas del Centro (PLC)	pág. 22
2.2. <i>Guía para el diseño y puesta en marcha de un Proyecto Lingüístico de Centro</i>	pág. 23
2.3. <i>Guía de asesoramiento Proyecto Lingüístico de Centro</i>	pág. 30
3. NORMATIVA LINGÜÍSTICA EN LA COMUNIDAD VALENCIANA	pág. 35
3.1. Normativa autonómica general sobre uso y enseñanza de lenguas en la Comunidad Valenciana	pág. 35

3.2. El Decreto 127/2012, del <i>Consell</i>, por el que se regula el plurilingüismo en la enseñanza no universitaria en la Comunidad Valenciana	pág. 39
---	----------------

ANÁLISIS CRÍTICO DEL PROYECTO LINGÜÍSTICO DE CENTRO DEL IES ALTO PALANCIA	pág. 41
--	----------------

1. Diseño Particular del Programa (DPP) Plurilingüe	pág. 41
2. Calendario de aplicación	pág. 42
3. Diseño Particular del Programa (DPP) Bilingüe	pág. 45
4. Exención del valenciano	pág. 47
5. No exención del valenciano	pág. 50
6. Alumnado no exento procedente de zonas de habla valenciana	pág. 53
7. Alumnado no exento procedente de zonas de habla castellana	pág. 55
8. Materias implicadas en el Programa Plurilingüe en Castellano (PPEC)	pág. 57
9. Profesorado implicado en el Programa Plurilingüe en Castellano (PPEC). Titulaciones y competencia lingüística del profesorado	pág. 60
10. Tratamiento metodológico de las lenguas vehiculares	pág. 68
11. La Ley Orgánica 8/2013 para la mejora de la calidad educativa (LOMCE)	pág. 70

CONCLUSIONES	pág. 71
---------------------	----------------

BIBLIOGRAFÍA

pág. 75

Índice de gráficos:

Gráfico 1. Preguntas punto de partida del PLC, según la *Guía para el diseño y puesta en marcha de un Proyecto Lingüístico de Centro* (OAPEE, 2012)

pág. 25

Gráfico 2. Diseño del plan estratégico de actuación del PLC, según la *Guía para el diseño y puesta en marcha de un Proyecto Lingüístico de Centro* (OAPEE, 2012)

pág. 25

Gráfico 3. Esquema de las tres «F» basado en el diseño del proyecto lingüístico de centro y propuesto por Miguel Calvillo Jurado (2012)

pág. 28

Gráfico 4. Estamentos que componen la comunidad educativa en la fase de sensibilización, según la *Guía de asesoramiento Proyecto Lingüístico de Centro* (ARCE, 2011-2013)

pág. 33

Gráfico 5. Normativa autonómica general sobre uso y enseñanza de lenguas en la Comunidad Valenciana, según la página web de *Conselleria*

pág. 35

Índice de tablas:

Tabla 1. Porcentaje de alumnado de 1º de Bachillerato que ha solicitado la exención del valenciano durante el curso académico 2014-2015 (por grupos)

pág. 48

Tabla 2. Número de alumnado exento de cursar la asignatura de Valenciano (por localidades)

pág. 49

Tabla 3. Porcentaje de alumnado exento de cursar la asignatura de Valenciano (por localidades)

pág. 49

Tabla 4. Porcentaje de alumnado de 1º de Bachillerato que no ha solicitado la exención del valenciano durante el curso académico 2014-2015 (por grupos)

pág. 52

Tabla 5. Número y porcentaje de alumnos exentos y no exentos de cursar Valenciano (por zonas de habla)

pág. 52

Tabla 6. Número de alumnos no exentos de cursar la asignatura de Valenciano procedentes de localidades valencianohablantes

pág. 54

Tabla 7. Porcentaje de alumnado procedente de localidades valencianohablantes no exento de cursar la asignatura de Valenciano

pág. 55

Tabla 8. Número de alumnos no exentos de cursar la asignatura de Valenciano procedentes de localidades castellanohablantes

pág. 55

Tabla 9. Porcentaje de alumnado procedente de localidades castellanohablantes no exento de cursar la asignatura de Valenciano

pág. 56

Tabla 10. Asignaturas impartidas en inglés, según el DPP del Centro

pág. 57

Tabla 11. Asignaturas impartidas en valenciano, según el DPP del Centro

pág. 58

ANÁLISIS CRÍTICO DE UN PROYECTO LINGÜÍSTICO DE CENTRO EN LA COMUNIDAD VALENCIANA A PARTIR DE LA IMPLANTACIÓN DE UN PROGRAMA PLURILINGÜE EN CASTELLANO

Cristina Gimeno Chorva

Máster CIEL

RESUMEN

Este trabajo se basa en el análisis crítico de un proyecto lingüístico de centro a partir de los supuestos establecidos en la nueva legislación valenciana en materia de plurilingüismo. Para llevar a cabo dicho análisis, se procederá a elaborar un marco teórico inicial con el fin de delimitar el concepto de plurilingüismo y aplicarlo al ámbito educativo, reflexionar sobre la situación del plurilingüismo en Europa y España, más concretamente en la Comunidad Valenciana. También se realizará una evaluación sobre la política lingüística llevada a cabo en los últimos años en la Comunidad Valenciana para determinar la situación de plurilingüismo en este territorio. A continuación, se procederá a especificar qué es un proyecto lingüístico de centro y a establecer sus características generales con el fin de determinar cuáles son los aspectos a tener en cuenta a la hora de llevar a cabo su elaboración. Por último, se presentará un análisis crítico de un proyecto lingüístico de centro real, más concretamente el del I.E.S. Alto Palancia de Segorbe (Castellón)¹, inicialmente elaborado a partir de los supuestos de implantación de un programa plurilingüe en castellano.² Dicho análisis se basará en los aspectos tratados en el marco teórico inicial y servirá para aportar conclusiones relevantes acerca de la viabilidad del decreto de plurilingüismo aprobado recientemente en la Comunidad Valenciana.

¹ La autora ocupa vacante como profesora de inglés secundaria en este centro durante el curso académico 2014-2015.

² El centro está ubicado en una zona castellanohablante.

INTRODUCCIÓN

El 3 de agosto de 2012 se aprobó el Decreto 127/2012, del *Consell*, por el que se regula el plurilingüismo en la enseñanza no universitaria en la Comunidad Valenciana. Su aprobación resultó un tanto controvertida y polémica por la división de opiniones en los diferentes sectores educativos. Por una parte, según informó el *Consell* (2012) en una nota de prensa³, dicho decreto «nace del consenso e incluye propuestas del *Consell Escolar Valencià*, las universidades y la *Acadèmia Valenciana de la Llengua*». No obstante, algunos medios de comunicación como El Mundo o La Razón hicieron hincapié en el rechazo por parte de algunos organismos educativos como *Escola Valenciana* y la Federación de Padres y Madres (FAPA). De hecho, en el artículo «*Escola Valenciana y FAPA rechazan el modelo plurilingüe y la AVL lo defiende*», publicado por El Mundo (2012) se destaca el hecho de que «la *Conselleria* de Educación⁴ no haya tenido en cuenta a la comunidad educativa al no incorporar ninguna de las propuestas realizadas por hasta 33 instituciones y entidades». Del mismo modo, en el artículo «*El plurilingüismo se estrena en septiembre*», publicado por La Razón (2012), se afirma que «entre los organismos educativos hubo división de opiniones». Estas afirmaciones contrastan pues con las declaraciones del *Consell* (2012) emitidas en rueda de prensa en las que se afirmaba el consenso por parte de los diferentes sectores educativos.

Otra de las principales críticas que ha recibido el Decreto se basa en el tratamiento de la lengua valenciana. El *Consell* (2012), en la nota de prensa citada anteriormente, incide en que el nuevo «modelo supone una garantía del aprendizaje del valenciano y del castellano por igual en todos los centros de la Comunidad, junto con la enseñanza de un idioma extranjero adicional». Así mismo, en dicha nota de prensa afirma que se trata de uno de los modelos más avanzados en materia de plurilingüismo en todo el territorio nacional, dado que su principal finalidad se centra en que los estudiantes de la Comunidad Valenciana puedan «hablar, entender y escribir en castellano, valenciano e

³ Nota de prensa publicada por Federación de Sindicatos Independientes de Enseñanza Comunitat Valenciana:

<http://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCEQFjAAahUKEwi-xbTvhaPHAhXGOBQKHYQMAJg&url=http%3A%2F%2Fwww.fsiecvaleciana.com%2Fdocumentos%2Fficheros%2FNota%2520de%2520Prensa.doc&ei=jKVf7JMMbxUISZgMAJ&usg=AFQjCNE3nItMQJDhXa8cRDycBp2u7Z70kw&sig2=o1ieqexAatIZRm6d49OiZQ>

⁴ En adelante, la *Conselleria*.

inglés al terminar su escolarización para enfrentarse a un futuro laboral competitivo y plurilingüe». A pesar de ello, tal y como se menciona en el artículo «*Escola Valenciana y FAPA rechazan el modelo plurilingüe y la AVL lo defiende*», publicado por El Mundo (2012), existe una enorme discrepancia por parte de la Federación de Padres y Madres, la cual matiza que el decreto «devalúa el uso del valenciano en las aulas al eliminar los Programas de Inmersión Lingüística en dicha lengua». Es cierto que con el nuevo decreto desaparecen los antiguos programas de educación bilingüe y se establecen dos únicos programas de enseñanza plurilingüe. Según se matiza en la nota de prensa del *Consell* (2012), se trata de «simplificar el número de programas educativos» y que el programa cuya lengua base es el valenciano garantice el desarrollo de la inmersión lingüística. Así mismo, en dicha nota de prensa se señala que el objetivo es que «todos los estudiantes de la Comunidad puedan hablar, entender y escribir en castellano, valenciano e inglés al terminar su escolarización para enfrentarse a un futuro laboral competitivo y plurilingüe». En el artículo «*Escola Valenciana y FAPA rechazan el modelo plurilingüe y la AVL lo defiende*», publicado por El Mundo (2012), Vicent Moreno, presidente de *Escola Valenciana*, denuncia que el decreto supondrá un «retroceso en la labor de normalización lingüística». Moreno incide también en este artículo en el hecho de que el decreto «no garantiza una mejor competencia en el inglés por parte del alumnado».

Otro de los aspectos que ha resultado bastante debatido es el de la formación del profesorado. En su nota de prensa, el *Consell* (2012) incide en que «los profesores tendrán que formarse poco a poco en el conocimiento de las lenguas extranjeras». También añade que «se apoyará en las escuelas oficiales de idiomas, universidades y centros extranjeros acreditados y en los cursos *online*». En el artículo «*Una de cada cuatro plazas de profesor tendrá como requisito el inglés*», publicado por el diario Las Provincias (2012) se señala que esta medida exige que alrededor de 3.000 docentes se formen cada año para conseguir los 20.000 docentes que se estiman necesarios para impartir asignaturas en inglés. No obstante, el sindicato independiente de enseñanza ANPE publicó en su página web un titular según el cual «ANPE denuncia la oferta totalmente insuficiente de plazas en las Escuelas Oficiales de Idiomas»⁵. En dicho comunicado el sindicato reivindica que, durante el curso 2013-2014, la oferta de plazas

⁵ ANPE en PRENSA. REIVINDICACIONES: http://www.anpecv.es/detalle.php?ID_Ficha=3122

en las escuelas oficiales de idiomas resultó totalmente insuficiente y miles de docentes no pudieron matricularse para formarse.

La diversidad de opiniones que se han generado en torno a la aprobación del Decreto 127/2012 es patente. Los nuevos programas plurilingües propuestos por la *Conselleria* suponen nuevos retos para los centros educativos. Por una parte, la exigencia de formarse y documentarse en aspectos relacionados con el plurilingüismo y las políticas lingüísticas llevadas a cabo en la Comunidad Valenciana. Ello conlleva la necesidad de plantear si el bilingüismo está realmente consolidado como para desarrollar un decreto de plurilingüismo en esta comunidad. Así mismo, resulta conveniente plantear si los programas plurilingües que plantea el *Consell* garantizan una verdadera competencia lingüística en la lengua extranjera, en este caso, en inglés. Por otra parte, se debe contar con el consenso de la comunidad educativa, un hecho que implica el establecimiento de métodos eficientes de organización de centro basados en amplias redes de comunicación y participación para poder implicar a todos los agentes educativos.

Por todo ello, el objeto principal de este trabajo consiste en analizar de manera crítica un proyecto lingüístico de centro con el fin de determinar si la implantación del decreto de plurilingüismo se está llevando de manera adecuada en los centros docentes y si resulta ser favorable para la comunidad educativa en general. La primera parte del trabajo se centra en la elaboración de un marco teórico general que engloba aspectos como el concepto de plurilingüismo aplicado al ámbito educativo así como aspectos de legislación en materia plurilingüe, especialmente en la Comunidad Valenciana. También se profundiza en los métodos de elaboración de proyectos lingüísticos con el fin de determinar los aspectos más relevantes a tener en cuenta al diseñar un programa plurilingüe. La segunda parte del trabajo está destinada al propio análisis crítico de un proyecto lingüístico real a partir de los supuestos establecidos en el marco teórico mencionado anteriormente. Con este análisis se pretende aportar una serie de conclusiones que puedan demostrar si el decreto de plurilingüismo resulta ser realmente efectivo en el sistema educativo de la Comunidad Valenciana.

MARCO TEÓRICO PARA LA ELABORACIÓN DE UN PROYECTO LINGÜÍSTICO DE CENTRO

1. EL PLURILINGÜISMO

Nadie duda en afirmar que el plurilingüismo se ha convertido, en los últimos años, en un tema de actualidad. Una de las razones principales es que el actual estilo de vida, basado en la globalización, ha creado la necesidad de formar a personas que puedan hablar diferentes idiomas. El entorno laboral, influido por la necesidad de mantener relaciones internacionales y manejar diversos medios de comunicación tecnológicos ha marcado la tendencia de aprender idiomas extranjeros. Pero, ¿qué idiomas? Sin duda, el inglés se ha convertido en uno de los idiomas más utilizados en todo el mundo, dado que supone una herramienta de comunicación entre personas procedentes de diversos países, utilizándose como lengua franca. Fernández (2012) menciona a Truchot (1994, p.142) para señalar que el «proceso de expansión del inglés en Europa desde el final de la Segunda Guerra Mundial presenta dos períodos diferenciados». Por una parte, el autor indica que el primer período se inició a partir de los años setenta cuando el inglés comenzó a tener gran presencia en los ámbitos político, comercial y científico. Fernández (2012) apunta que la importancia de dicho idioma se debe, en gran media, «a la omnipresencia cultural de los Estados Unidos en Europa», un hecho que potenció un segundo período de expansión del inglés en el continente europeo a partir de los años ochenta que, en palabras de Fernández (2012), se manifestó a través de «la introducción progresiva del inglés en los sistemas educativos europeos».

1. 1. Los conceptos de plurilingüismo y multilingüismo. Tipos de plurilingüismo

El diccionario de la Real Academia Española aporta la definición de «coexistencia de varias lenguas en un país o territorio» tanto para el término de plurilingüismo como para el de multilingüismo. Sin embargo, el Instituto Cervantes (1991-2015) incide en la necesidad de diferenciar el término plurilingüismo de multilingüismo. Considera que el primero «hace referencia a la presencia simultánea de dos o más lenguas en la competencia comunicativa de un individuo y a la interrelación que se establece entre ellas», mientras que el multilingüismo se relaciona con «el conocimiento de varias lenguas o la coexistencia de distintas lenguas en una sociedad determinada, es decir, la

convivencia de numerosas variedades lingüísticas en un área geográfica determinada», sin tener en cuenta la competencia comunicativa personal.

Moreno (2010) matiza apreciaciones similares a las subrayadas por el Instituto Cervantes (1991-2015). De hecho, enfatiza que el plurilingüismo se entiende a través de un contexto pluricultural, esto es, un entorno en el que cohabitan individuos procedentes de culturas distintas. En dichos entornos, los individuos pueden desarrollar la denominada «competencia pluricultural» gracias a las experiencias interculturales que intercambian con miembros de otra cultura diferente a la suya. Este hecho suele estar unido al conocimiento de diferentes lenguas. En palabras de Moreno (2010, p.121) «no basta con escribir y hablar en una lengua determinada, hay que tener en cuenta los aspectos culturales de los pueblos y sociedades, las características personales de los individuos, el lugar donde viven, su naturaleza étnica y su estratificación social». Es decir, al hablar de plurilingüismo se deben tener en cuenta una serie de factores sociolingüísticos y etnográficos que ayudarán a determinar qué papel ocupan cada una de las lenguas dentro de un contexto social, así como la manera en la que el uso de las lenguas influyen sobre el pensamiento o manera de actuar de las personas que las utilizan.

Dado que el plurilingüismo es, además de un término lingüístico, un concepto social, no basta con la simple delimitación del concepto para entender las diferentes situaciones de plurilingüismo que se pueden producir en un determinado entorno social. Dieren (2001) propone tres tipos de clasificaciones: plurilingüismo individual o social; plurilingüismo horizontal o vertical; plurilingüismo sustractivo o aditivo.

Dieren (2001) argumenta que, según Penninx et al. (1998, p.614), el plurilingüismo individual se produce cuando las «personas utilizan dos o incluso más lenguas, alternándolas en la interacción con otros», mientras que el plurilingüismo social se relaciona con «una sociedad en la que se utilizan dos o más lenguas a nivel nacional, regional o local». A su vez, se pueden distinguir tres tipos de plurilingüismo social: aquel que se da en «sociedades en las que diferentes grupos hablan su lengua en regiones más o menos demarcadas», aquel en el que «solo las personas que dominan las diferentes lenguas pueden mantener el contacto entre las comunidades lingüísticas» y, por último, aquel que se da en otras sociedades donde «la mayoría de la gente habla dos

o más lenguas, aunque estas, en esta situación, muchas veces están relacionadas con un uso específico, lo que puede causar una diferencia de estatus entre las lenguas». Se puede argumentar que, en base a la delimitación de plurilingüismo aportada en el punto anterior, el plurilingüismo individual está íntimamente relacionado con la competencia comunicativa del individuo, esto es, se puede definir simplemente como plurilingüismo, mientras que el plurilingüismo social puede considerarse sinónimo de multilingüismo.

Por otra parte, Dieren (2001) se basa en Haugen (1987, p.16-17) para matizar que el plurilingüismo horizontal se produce «si todas las variedades tienen el mismo estatus y uso a nivel social, económico y político»; mientras que el plurilingüismo vertical se produce cuando «la lengua de la mayoría domina las otras variedades o incluso existe una jerarquía de lenguas, en la que la lengua dominante tiene todo el poder y el prestigio y las diferentes lenguas étnicas tienen cada vez menos y hasta ningún poder o prestigio». Con esta diferenciación, queda de nuevo patente que el plurilingüismo no es solo un hecho lingüístico, sino también social. De hecho, el término de plurilingüismo vertical puede considerarse sinónimo de lo que en sociolingüística se denomina poliglosia, esto es, situación de diglosia en un territorio donde se utiliza más de una lengua.

La última clasificación propuesta por Dieren (2001) se basa en un artículo publicado por Ton Vallen (2000, p.15), según el cual, el plurilingüismo aditivo se desarrolla dependiendo del estatus que mantenga la lengua. Así mismo, añade que la lengua puede tener estatus «para el individuo mismo», «en su alrededor cotidiano» o «en el contexto formal y social, así como en la enseñanza». Si el estatus de la lengua del hablante es alto en los tres casos, es muy probable que el individuo se sienta satisfecho y que muestre interés o curiosidad por aprender otras lenguas. Ahora bien, como bien apunta Dieren (2001), dicho aprendizaje de lenguas extranjeras será siempre una opción, nunca una necesidad. Por otra parte, el plurilingüismo sustractivo se caracteriza por ser la situación contraria, esto es, en palabras del autor, cuando «la segunda lengua tiene más prestigio que la lengua nativa en uno o más de los tres casos». En este caso, se podría afirmar que esta clasificación de plurilingüismo está estrechamente ligada al concepto de identidad lingüística. En un contexto multilingüe, los individuos demuestran dicha identidad a través de sus actitudes lingüísticas personales, las cuales se ven influenciadas por factores relacionados con la conducta. En estas situaciones, los elementos afectivos y/o

cognitivos determinan también, en gran medida, las elecciones lingüísticas de cada individuo.

1.2. El tratamiento del plurilingüismo y de las lenguas minoritarias en el seno de la Unión Europea

Los orígenes de la Unión Europea se remontan al año 1951, cuando el 18 de abril, seis países (Francia, Alemania Occidental, Italia, Bélgica, Luxemburgo y los Países Bajos), firmaron el denominado Tratado de París, según el cual se creaba la Comunidad Europea del Carbón y del Acero (CECA). Dicho tratado entró en vigor el 23 de julio de 1952 y, en materia lingüística, según afirma González de Cos (2004) «se establecieron cuatro lenguas oficiales, que son las de los seis Estados miembros fundadores: alemán, francés, italiano y neerlandés». Si bien se comienzan a atisbar los primeros signos de plurilingüismo dentro de la Unión Europea, Fabeiro (2005) señala que «la primera referencia al tema idiomático se halla en los artículos 248 del TCEE⁶ – hoy artículo 314 TCE⁷ – y 225 del TCEEA⁸»:

En el año 1957 se firman los Tratados de Roma en los cuales comienza a palparse el carácter plurilingüe que va adquiriendo la Unión Europea como fruto de la adhesión de nuevos países. Por ello, cada vez se hace más evidente la necesidad de buscar lenguas de trabajo para favorecer la comunicación entre los diversos países miembros pertenecientes a una entidad supranacional de esa índole. No obstante, Fabeiro (2005) apela a la sensibilidad de los Estados miembros sobre las cuestiones lingüísticas de la Unión Europea al señalar que el Consejo de Ministros es el único órgano encargado de designar el régimen y las competencias lingüísticas de la Unión, sin contar con la participación de ninguna otra institución, tal y como se indica en el artículo 290 del TCE⁹. La autora argumenta que, según Heusse (1999, p.203), «el hecho de que el sistema de decisión previsto sea la unanimidad, [...] garantiza la participación y el apoyo de todos los estados en la decisión, y así la opción de que cada país defienda el uso de su propio idioma en el seno de la UE, esto es, la igualdad de trato de las lenguas

⁶ Tratado de la Comunidad Económica Europea.

⁷ Según la autora, Tratado por el que se instituye una Constitución para Europa. También se denomina Tratado constitutivo de la Comunidad Europea.

⁸ Tratado de la Comunidad Europea de la Energía Atómica

⁹ El régimen lingüístico de las instituciones de la Comunidad será fijado por el Consejo, por unanimidad, sin perjuicio de las disposiciones previstas en el Estatuto del Tribunal de Justicia.

estatales». Teniendo en cuenta que el Consejo de Ministros es un órgano formado por los ministros de cada uno de los países miembros y que tiende a defender los propios derechos de sus respectivos estados, resulta comprensible que la Unión Europea haya adoptado multiplicidad de lenguas oficiales, utilizadas también como lenguas de trabajo, que la convierten, con total seguridad, en la institución plurilingüe más compleja que existe.

Fabeiro (2005) alude al concepto de «multilingüismo integral» (término acuñado por la propia Unión Europea) como uno de los aspectos más distintivos y característico de las instituciones europeas. Dicho término se utiliza para denominar el trato de respeto que reciben «todas las lenguas oficiales de los estados miembros», según matiza la autora, y también para declarar «las lenguas de los estados miembros oficiales y de trabajo en pie de igualdad». El último código de conducta del multilingüismo aprobado por la mesa el 17 de noviembre de 2008¹⁰, en su artículo 2 establece que «los servicios lingüísticos ofrecidos por el Parlamento Europeo se gestionan de acuerdo con los principios del multilingüismo integral controlado. Con ello se respeta íntegramente el derecho de los diputados a utilizar la lengua oficial de su elección, conforme al Reglamento del Parlamento Europeo».

Por otra parte, la Carta Europea de las Lenguas Regionales o Minoritarias, ratificada en Estrasburgo el 5 de noviembre de 1992 por los Estados miembros del Consejo de Europa, hace especial hincapié en la necesidad de proteger las lenguas minoritarias o regionales habladas en los países miembros y que corren peligro de desaparecer, estableciendo, además, el derecho «imprescriptible» al uso de dichas lenguas en todos los ámbitos. No obstante, la realidad parece ser otra, según reseña Pérez Vidal (2006) al analizar el uso del español en las instituciones europeas y en la Europa del multilingüismo y concretar el uso de las lenguas minoritarias que se hablan en España. Parece ser que la Unión Europea consideró conveniente reducir el número de traductores de español y hay cierta documentación que solo se ha traducido a ciertas lenguas como son el inglés, el francés y el alemán. Este hecho rompe con los principios de «multilingüismo integral» que defiende la Unión Europea. Además, Pérez Vidal (2006) profundiza también en el tratamiento de las otras lenguas que se hablan en

¹⁰ Dicho Código de Conducta sustituye y deroga al Código de Conducta de 4 de septiembre de 2006.

España y que son oficiales en sus respectivas comunidades autónomas: el catalán, el gallego y el vasco. En el año 2004, el Estado español solicitó que estas tres lenguas se reconociesen como «lenguas oficiales y de trabajo» dentro de las instituciones de la Unión Europea. No obstante, el Consejo se negó a conceder dicho reconocimiento, lo que contrastaba con una petición similar a la de Irlanda, que también solicitaba la inclusión del irlandés¹¹ como lengua oficial y de trabajo, a cuyo país si se le concedió. Estos hechos generan bastante incertidumbre sobre el cumplimiento de la política lingüística de la Unión Europea y también sobre ese deseo de «acercar Europa y sus instituciones a los ciudadanos», tal y como se expresaba en el TCE.

Son muchos los autores que argumentan que, para que realmente se estableciese un verdadero «multilingüismo integral controlado», cabría plantearse profundamente la realidad lingüística de la sociedad europea. Esta situación de diversidad lingüística y plurilingüismo ha sido consecuencia de las diversas ampliaciones que ha sufrido la Unión Europea a lo largo de su historia. González Piñeiro (2005, p.87) señalaba que había que tener en cuenta a «cuatrocientos cincuenta millones de personas de veinticinco que hablan una o más lenguas europeas (las 21 oficiales de la Unión Europea por aquel entonces)» además de «unas 40 minoritarias repartidas por toda Europa» así como otras «extracomunitarias (las habladas por cada comunidad de inmigrantes residentes en cada uno de los 25 países». Evidentemente, en la actualidad, esas cifras han crecido, pues hoy en día son 28 los países miembros y 24 las lenguas oficiales. Pérez Vidal (2006) cifraba alrededor de noventa lenguas minoritarias en el año 2006, cuyo número habrá crecido también con las últimas adhesiones de nuevos países. Muchos son los que coinciden en definir Europa como territorio babilónico cuya política lingüística resulta difícil gestionar. Parafraseando a Cassen (2005), González Piñeiro (2005, p.87) incide en que «esta complejidad realidad lingüístico-cultural está favoreciendo, por un lado, que ciudadanos predispuestos al plurilingüismo se sientan desbordados por tanta complejidad y, por otro, busquen cobijo en la dictadura del inglés».

¹¹ Irlandés o gaélico irlandés (lengua céltica de Irlanda).

1.3. La Unión Europea y la promoción del plurilingüismo en el ámbito educativo

La clara diversidad lingüística y cultural de la Unión Europea ha promovido una serie de actuaciones educativas encaminadas a la promoción del plurilingüismo con la finalidad de dar respuesta a las necesidades comunicativas de la sociedad europea actual.

Según Beacco y Byram (2003), en el año 1957, la División de Política Lingüística del Consejo Europeo, como órgano encargado de desarrollar e implementar políticas lingüísticas que favorezcan la diversidad lingüística y el plurilingüismo, se encarga de elaborar los primeros programas en materia de cooperación europea. Los autores señalan que dichos programas estaban diseñados con la finalidad de democratizar el aprendizaje de lenguas extranjeras y poder así promover la movilidad de los ciudadanos europeos, máximos representantes de la riqueza y diversidad lingüística europea. Del mismo modo, Brigitte Urbano y Catalina González (2013, p.224) afirman que la Primera Conferencia Intergubernamental sobre cooperación europea para la enseñanza de las lenguas también data de 1957, un hecho que demuestra la ingente labor del Consejo de Europa por promover el aprendizaje de las lenguas extranjeras así como su interés y compromiso para fomentar la promoción del plurilingüismo.

A partir del año 1962, el Consejo de Europa siguió desarrollando multiplicidad de proyectos europeos, esta vez más encaminados a la promoción de acciones educativas destacables y enfocadas a la renovación de los planteamientos y metodologías en materia lingüística. En este sentido, el que más destaca es el *Threshold Level*¹², pues es el primer documento que trata de establecer los niveles mínimos de conocimiento de las lenguas que un estudiante de una determinada lengua extranjera debe poseer para comunicarse en situaciones de la vida cotidiana. P. Slagter (1979), autor de la versión española, señala que el nivel umbral es superior al de la simple supervivencia, puesto que capacita al aprendiente para «establecer y mantener relaciones sociales con hablantes de la LE [...] pasar el umbral que le separa de la comunidad que habla la LE».

¹² Nivel umbral.

El año 1994 estuvo también marcado por un importante acontecimiento, la creación del Centro Europeo de las Lenguas Modernas, consolidado a partir de un Acuerdo parcial ampliado del Consejo de Europa¹³. Se trata de una institución cuya principal función radica en promover enfoques claramente innovadores en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. El método de trabajo se basa en la elaboración de programas y proyectos de investigación¹⁴ dirigidos por equipos internacionales de expertos que cooperan con los 34 países que forman parte del Centro. Su principal misión es la de servir como agentes de difusión y de creación de otros agentes que puedan colaborar en el desarrollo profesional y la formación académica de los docentes. Mediante los encuentros entre estos agentes de difusión, el Centro impulsa el seguimiento de las diversas actividades así como la ampliación de documentación en materia lingüística, disponible como recurso de consulta para todos los Estados miembros.

Álvaro García de Santa-Cecilia (2002, p.22), en el Anuario del Instituto Cervantes, incide en la línea de actuación propia del Consejo de Europa, basada en la publicación de proyectos que sirven para «facilitar los contactos de todo tipo entre los sistemas educativos europeos». En palabras del propio Consejo (2002), «los proyectos son planes a medio plazo, con temas, objetivos y métodos de trabajo específicos». Dichos proyectos se establecen con el claro objetivo de favorecer la cooperación entre los diferentes estados miembros en materia educativa. García de Santa-Cecilia (2002) hace alusión a dos proyectos en concreto que resultan bastante relevantes porque se basan en el desarrollo de principios básicos de carácter lingüístico y educativo: *Language Learning for European Citizenship* (1990-1996) y *Language Policies for a Multilingual and Multicultural Europe* (1997-2000). El primero de ellos, en su informe final, define un objetivo general¹⁵ muy centrado en la cooperación entre países miembros que

¹³ Estados miembros del Acuerdo Parcial del CELM (situación en agosto de 2009): Albania, Alemania, Andorra, Armenia, Austria, Bosnia-Herzegovina, Bulgaria, Chipre, Croacia, Eslovenia, España, Estonia, Finlandia, Francia, Grecia, Hungría, Islandia, Irlanda, Letonia, Liechtenstein, Lituania, Luxemburgo, Malta, Montenegro, Noruega, Países Bajos, Polonia, Reino Unido, República Checa, República Eslovaca, Rumania, Suecia, Suiza, Macedonia.

¹⁴ Los programas tienen 4 años de duración. Se pueden consultar en la página web del Centro Europeo de las Lenguas Modernas (<http://www.ecml.at/>).

¹⁵ *The General aim of the Project was defined as being: «to undertake a concerted programme of international co-operation to assist member states in taking effective measures which will enable all present and future citizens to learn to use languages for the purposes of mutual understanding, personal mobility and access to information in a multilingual and multicultural Europe, so as to maintain the dynamic of educational change in response to the developing needs of learners and teachers resulting*

favorezca la toma de medidas efectivas ante la necesidad de «aprender a utilizar las lenguas [...] en una Europa multilingüe y multicultural». El segundo proyecto, tal y como indica José Manuel Vez (2009) se centró en la promoción del multilingüismo y multiculturalismo con el fin de sensibilizar a los ciudadanos sobre el importante papel que las lenguas juegan para forjar la denominada identidad europea. Para ello, se promovió el aprendizaje de lenguas extranjeras desde edades tempranas de escolarización para que los estudiantes fuesen adquiriendo conciencia sobre la diversidad lingüística y cultural de Europa.

El año 2001 se establece como Año Europeo de las Lenguas¹⁶ con la principal finalidad de concienciar a los ciudadanos europeos sobre la importancia de aprender diversas lenguas extranjeras para promover la diversidad plurilingüe y pluricultural de la Unión Europea. Con esta misma finalidad se crean programas como Cultura 2000¹⁷ o Cultura 2007¹⁸ que tratarán de crear un espacio cultural común que facilite la movilidad de los artistas y sus obras con el claro objetivo de crear un diálogo cultural que acerque posturas y que permita dar un significado más concreto al concepto de ciudadanía europea. Pero, ¿ante tanta diversidad de lenguas, cómo se puede alcanzar una identidad lingüística europea? Es bien sabido que, en las últimas décadas, el inglés ha sido la lengua comunicativa por excelencia y, según señala Vez (2009:12), «el incremento en la escala y calidad del aprendizaje de lenguas ha estado concentrado en la lengua inglesa», un hecho que ha dificultado las labores de política lingüística sobre plurilingüismo. Según este autor, los ciudadanos europeos se han visto restringidos por el conocimiento de una segunda lengua universal como es el inglés, pues este hecho ha dificultado la profundización y apreciación de la diversidad lingüística y cultural de otros países del continente, evitando la plena participación en la vida cultural de otros países de habla no inglesa. Son muchos los que piensan que la «unidad lingüística» es realmente complicada en un territorio con tanta «diversidad lingüística». No obstante, el mensaje de la Unión Europea es claro en este sentido: no se debe pretender buscar la unidad lingüística a partir del uso de una lengua mayoritaria, sino a través del conocimiento de

from present and expected changes in language use, educational practice, technology and the socio-economic context of language learning».

¹⁶ Decisión 1934/2000/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 17 de julio de 2000, por la que se establece el Año Europeo de las Lenguas 2001 [Diario Oficial L 232 de 14.9.2000]

¹⁷ Decisión nº 508/2000/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 14 de febrero de 2000, por la que se establece el programa <<Cultura 2000>>.

¹⁸ Decisión nº 1855/2006/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 12 de diciembre de 2006, por la que se establece el programa Cultura (2007-2013).

otras lenguas y culturas que permitan la creación de unos valores comunes compartidos por todos los ciudadanos europeos. Esta es la verdadera base en la que debe asentarse la búsqueda de la identidad europea. Por ello, en el Año Europeo de las Lenguas se plantea la necesidad de crear las bases para el establecimiento del plurilingüismo en el ámbito académico, pues se pretende impulsar el aprendizaje de lenguas extranjeras desde los niveles de preescolar y primaria con el fin de adquirir competencias lingüísticas que permitan a los alumnos seguir desarrollando su competencia comunicativa a lo largo de toda la vida. Para conseguirlo, se elaboran informes que permitan la difusión de información acerca de los métodos de enseñanza-aprendizaje de lenguas más novedosos y que hayan contribuido a mejorar la competencia comunicativa de los individuos a través de la interacción con los demás.

1.4. Documentos de referencia de la Unión Europea para la acreditación de la competencia lingüística

No cabe duda de que Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER) ha sido quizás el proyecto más ambicioso del Consejo de Europa. La Asociación de Centros de Enseñanza de Idiomas de Andalucía (ACEIA, 2008) señala que dicho proyecto se inició en 1991 y surgió en base a una iniciativa propuesta por el gobierno federal suizo, el cual celebró ese mismo año un simposio intergubernamental denominado *Transparencia y coherencia en el aprendizaje de lenguas en Europa: objetivos, evaluación, certificación*. Uno de las principales conclusiones de dicho encuentro fue la necesidad de elaboración de un marco de referencia europeo para el aprendizaje de lenguas extranjeras a todos los niveles y con una finalidad triple: a) promover y facilitar la cooperación entre los organismos educativos de diversos países; b) asentar el reconocimiento recíproco de las calificaciones en lenguas; y c) ayudar a los aprendientes, docentes, diseñadores de cursos, organismos examinadores y a las administraciones educativas a situar y coordinar sus esfuerzos. Así pues, el Consejo de Europa siguió con su política lingüística y en el año 2001, mientras se celebraba el Año Europeo de las Lenguas, presentó el documento denominado Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER)¹⁹. Cabe señalar que el MCER constituye una parte del gran proyecto de política lingüística llevada a cabo por el Consejo de Europa (2002)

¹⁹ La primera versión española fue traducida por el Instituto Cervantes y publicada en junio de 2002 en Madrid. Se puede consultar en la página web: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/.

ya que en la presentación del documento se señala que uno de sus principales objetivos es «la unificación de directrices para el aprendizaje y la enseñanza de lenguas dentro del contexto europeo».

El MCER ofrece una sistematización bastante teórica acerca de la adquisición de las competencias lingüísticas y comunicativas, así como de la competencia plurilingüe y pluricultural. No obstante, existen herramientas mucho más concretas que permiten analizar con mayor precisión dichas competencias. En este sentido, destaca el Portfolio Europeo de las Lenguas, un documento de la Unión Europea que surgió a partir de las conclusiones y recomendaciones que los ministros europeos de Educación plasmaron en diversas asambleas y comités en referencia al uso de las lenguas europeas. Así pues, en la Asamblea Permanente de Ministros de Educación del Consejo de Europa, celebrada en Cracovia (Polonia) entre el 15 y el 17 de octubre de 2000, se firmó la resolución sobre el Portfolio Europeo de las Lenguas (2000), en la que se recomienda a «los Gobiernos de los estados miembros, en armonía con sus políticas educativas» que «creen las condiciones favorables para la implantación y difusión (uso mayoritario) del Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL)».

Xemma Fernández y Cristina Corral (2007) definen el PEL como «un documento que recoge todo lo relacionado con las capacidades lingüísticas, incluida la capacidad para aprender lenguas y la sensibilidad para entenderlas». Una de las principales características del PEL es que es un documento personal que se utiliza como instrumento de seguimiento y también de evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. Fernández y Corral (2007) matizan que este no debe entenderse como un documento obligatorio en los centros educativos, sino más bien como una herramienta integrada en el currículum y la programación educativa que pueda aportar información clave acerca de las competencias lingüísticas y comunicativas de los aprendices, facilitando así la movilidad de ciudadanos en Europa.

El Organismo Autónomo Programas Educativos Europeos (OAPEE), encargado de coordinar y participar en Proyectos educativos nacionales e internacionales, fue el encargado de liderar el Portfolio en España. Tal y como se señala en su página web

oficial (sección «El Portfolio en España»)²⁰, en marzo del año 2001 se creó un Comité Nacional para el desarrollo de un Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL) en España, el cual se basaba en las recomendaciones establecidas por el Departamento de Política Lingüística del Consejo de Europa. Fue entonces cuando se decidió encargar a un grupo de especialistas en materia de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, la tarea de elaboración de un Portfolio europeo de las lenguas para diferentes grupos y niveles educativos. De esta manera, en febrero del año 2003, se presentaron cuatro modelos de portfolio, los cuales fueron revisados por los técnicos responsables del Área de Lenguas de cada una de las Comunidades Autónomas quienes llevaron a cabo una serie de modificaciones de los documentos prototipo. Dichos portfolios se aprobaron y enviaron al Comité de Validación Europeo del Consejo de Europa y finalmente fueron aprobados y validados en el año 2003. Los tres modelos presentados corresponden al PEL para alumnos de 3 a 7 años²¹, el PEL para alumnos de 8 a 12 años y el PEL para Enseñanza Secundaria, F.P. y Bachillerato (12-18 años).²² Finalmente, en el año 2004 se aprobó y validó el Portfolio de Adultos.²³ Todos estos modelos fueron presentados en formato papel, si bien la OAPEE presentó un nuevo modelo de portfolio en formato electrónico denominado e-PEL(+14), el cual fue aprobado por el Comité de validación del Consejo de Europa en el año 2010.²⁴

²⁰ <http://www.oapee.es/oapee/inicio/iniciativas/portfolio/portfolio-esp.html>

²¹ Según la OAPEE, España fue el primer Estado miembro que contó con un Portfolio para edades tempranas.

²² Los números de acreditación de estos nuevos modelos de Portfolio europeo de las lenguas son respectivamente: 50.2003, 51.2003 y 52.2003.

²³ El número de acreditación de este modelo de Portfolio europeo de las lenguas es 59.2004.

²⁴ El número de acreditación de este modelo de Portfolio europeo de las lenguas es 105.2010.

2. EL PROYECTO LINGÜÍSTICO DE CENTRO

2.1. El Proyecto de Lenguas del Centro (PLC)

En la actualidad, la promoción del plurilingüismo y la pluriculturalidad se está centrando en actuaciones más concretas enfocadas en la elaboración de los proyectos lingüísticos de centro. Así pues, el Proyecto de Lenguas del Centro (PLC) nace como propuesta del OAPEE con la finalidad de promover toda serie de recursos europeos necesarios para llevar a cabo la elaboración del PLC. Esta actuación se desarrolla de manera consensuada con las Comunidades Autónomas y está coordinada por Ascensión López Cánovas (OAPEE) y Fernando Trujillo Sáez (Universidad de Granada).

En el blog oficial del PLC²⁵ se puede acceder a una documentación que la OAPEE pone a disposición de los centros educativos para elaborar sus proyectos lingüísticos de centro. Entre dichos documentos, destacan la *Guía para el diseño y puesta en marcha de un Proyecto Lingüístico de Centro* (OAPEE, 2012) y la *Guía de asesoramiento Proyecto Lingüístico de Centro* (ARCE, 2011-2013). Con la primera guía, la OAPEE (2012) «pretende generar [...] una dinámica de trabajo en los centros educativos ligada al desarrollo profesional de los docentes a través de la difusión de sus Proyectos Lingüísticos de Centros (PLC)». Así pues, se basa en una propuesta de tipo cooperativo en la que participan diferentes centros educativos aportando ideas y conclusiones relevantes en materia de plurilingüismo y pluriculturalidad, así como de experiencias propias en relación al uso del PEL, la atención a la diversidad y a las necesidades educativas especiales y el tratamiento integrado de las lenguas en el currículo. La OAPEE incide en la necesidad de crear y elaborar un proyecto lingüístico de centro en base a actuaciones de éxito que consoliden un método de trabajo basado en la colaboración de toda la comunidad educativa. La *Guía para el diseño y puesta en marcha de un Proyecto Lingüístico de Centro* (OAPEE, 2012) pretende proporcionar las pautas para crear «un proyecto abierto a la comunidad educativa, de carácter europeísta y constructivista, que tiene como valores la transparencia, el diálogo y la participación de los agentes implicados en el proceso de transformación de la práctica docente en los centros educativos». Por otra parte, la segunda guía, *Guía de*

²⁵ <http://proyectolinguisticodecentro.es/>

*asesoramiento Proyecto Lingüístico de Centro*²⁶ (ARCE, 2011-2013), se centra más en las pautas a seguir a la hora de elaborar un proyecto lingüístico de centro. Para ello, se utiliza la alegoría de un viaje que, mediante la sucesión constante de metáforas, trata de evocar el complejo proceso de diseño del proyecto lingüístico. Al comienzo de la propia guía (ARCE, 2011-2013) ya se indica que se va a «utilizar la idea del *viaje* como motivo recurrente».

2.2. Guía para el diseño y puesta en marcha de un Proyecto Lingüístico de Centro

La OAPEE ha diseñado esta guía siguiendo las políticas lingüísticas propias del Consejo de Europa y de la Unión Europea. Con ella se pretende que los ciudadanos europeos adquieran una competencia lingüística y comunicativa adecuada para afrontar los desafíos de la nueva era comunicativa tanto en el ámbito personal como en el laboral, el de las relaciones internacionales y el uso de las nuevas tecnologías. En este sentido, los sistemas educativos de los estados miembros juegan un papel decisivo, pues son los encargados de actuar como agentes de socialización y de desarrollo de todo tipo de competencias básicas, entre las cuales prima la competencia en comunicación lingüística. Según se especifica en la *Guía para el diseño y puesta en marcha de un Proyecto Lingüístico de Centro* (OAPEE, 2012), «la actuación coordinada de todos los agentes implicados en la educación [...] permite aspirar a un desarrollo amplio de esta competencia acorde con los retos que se plantean en un mundo globalizado y multilingüe».

Las razones por las que se justifican la necesidad de un proyecto lingüístico en los centros educativos vienen determinadas por factores tales como la propia complejidad de la competencia comunicativa²⁷ y de la competencia plurilingüe y pluricultural, así como por la diversidad de contextos lingüísticos y culturales en los que se llevan a cabo intercambios comunicativos con el fin de acometer una serie de tareas sociales. El Proyecto Lingüístico de Centro (PLC) deberá pues reflejar esa diversidad lingüística cultural a través del análisis del contexto social de la propia comunidad educativa. Según se expresa en la *Guía para el diseño y puesta en marcha de un Proyecto*

²⁶ Proyecto ARCE – Cursos 2011-2013

²⁷ Tal y como se ha comentado anteriormente, César Jiménez señala que la competencia comunicativa se compone de tres subcompetencias: subcompetencia lingüística, subcompetencia sociolingüística y subcompetencia pragmática.

Lingüístico de Centro (OAPEE, 2012), «para el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística necesitamos todo el currículo, todo el profesorado, toda la escuela, a la familia y su entorno, a toda la sociedad». Así pues, para una correcta elaboración del PLC se presupone la colaboración y actuación coordinada de todos los agentes educativos, por lo que el análisis del contexto social debe ser exhaustivamente analizado con el fin de garantizar que el proyecto lingüístico pueda dar respuesta a las necesidades reales de comunicación de una comunidad educativa en concreto.

Un proyecto lingüístico de centro debe entenderse como un nivel de concreción curricular del proyecto educativo de centro, si bien enfocado a la competencia lingüística y comunicativa. Por ello, la *Guía para el diseño y puesta en marcha de un Proyecto Lingüístico de Centro* (OAPEE, 2012) remarca la necesidad de que todo proyecto englobe «los valores, los objetivos y las prioridades de actuación para promover el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística». De esta afirmación se desprende que son los propios centros educativos los encargados de trazar sus propias líneas de trabajo, buscar fórmulas que les permitan responder a las necesidades de comunicación de su comunidad educativa. Así pues, los centros deberán atender a aspectos como la atención a la diversidad del alumnado o la acción tutorial para analizar con más precisión las características del alumnado y permitir así concretar con mayor precisión los objetivos a alcanzar en cuanto a competencia comunicativa se refiere. Del mismo modo, se debe respetar el principio de no discriminación y de inclusión educativa y hacer partícipes a todos los miembros de la comunidad educativa de la necesidad de elaborar un proyecto común que pueda responder con mayor fidelidad a las necesidades reales de comunicación que dicha comunidad requiera. Según la *Guía para el diseño y puesta en marcha de un Proyecto Lingüístico de Centro* (OAPEE, 2012), «el PLC es un análisis de necesidades», esto es, el primer paso para su elaboración consiste en verificar los niveles de competencia lingüística del alumnado y remarca claramente que «el punto de partida del PLC son los datos». Así pues, a la hora de comenzar a elaborar el proyecto lingüístico de centro, debemos preguntarnos:

- ¿Qué nivel de competencia tiene el alumnado?
- ¿En relación con qué lenguas y qué actividades lingüísticas?
- ¿En qué contextos sociolingüísticos?
- ¿En qué ámbitos y dominios?

¿En qué áreas de conocimiento?
¿Cuáles son sus principales problemas?
¿Cómo aprende lenguas?
¿Cómo desarrolla su competencia?
¿Cómo la usa?

Gráfico 1. Preguntas punto de partida del PLC, según la *Guía para el diseño y puesta en marcha de un Proyecto Lingüístico de Centro* (OAPPE, 2012).

El PLC debe dar respuesta a las necesidades comunicativas reales de la comunidad educativa en base a los datos extraídos. Para ello, la comisión encargada de su elaboración deberá llevar a cabo una serie de actuaciones basadas en la toma de decisiones acerca de la organización didáctica que más favorezca las necesidades lingüísticas y comunicativas del centro. El diseño del plan estratégico de actuación deberá basarse en:

Objetivos
Actuaciones
Responsables
Recursos
Temporalización
Evaluación

Gráfico 2. Diseño del plan estratégico de actuación del PLC, según la *Guía para el diseño y puesta en marcha de un Proyecto Lingüístico de Centro* (OAPPE, 2012).

Dicho plan estratégico de actuación requiere evidentemente la colaboración de todos los agentes de la comunidad educativa, por lo que la coordinación será fundamental a la hora de diseñar cada proyecto lingüístico. En la *Guía para el diseño y puesta en marcha de un Proyecto Lingüístico de Centro* (OAPPE, 2012) se incide en que el PLC debe ser un «documento avalado por los órganos de dirección y gestión de los centros, consensuado y aceptado por el claustro y dado a conocer a las familias y a las instituciones pertinentes del entorno del centro educativo». Entre la diversidad de agentes implicados en la elaboración del PLC destaca la importancia del equipo directivo, pues es sobre este órgano sobre el que cae la responsabilidad de desarrollar y

coordinar las actuaciones que se llevan a cabo entre el resto de agentes involucrados en el seguimiento del PLC, tales como el Consejo Escolar, el Claustro o los Órganos de Coordinación Docente.

Por último, el PLC debe ser entendido como un documento dinámico, esto es, cambiante en base a las necesidades lingüísticas y comunicativas que vayan surgiendo. Su funcionamiento es cíclico, es decir, se basa en el análisis de decisiones, el planteamiento de soluciones, la coordinación de los diversos agentes educativos, la puesta en funcionamiento del propio proyecto, su evaluación y la posible reapertura de línea de trabajo para mejorar aspectos del PLC que vayan apareciendo en función de posibles nuevas necesidades, tanto lingüísticas y comunicativas como de otra índole (organización, coordinación, etc.).

Calvillo Jurado (2012) advierte sobre algunas dificultades de la elaboración del PLC ya desde sus orígenes. Calvillo cita a Miret y Ruiz Bikandi (1997) para afirmar que «los proyectos lingüísticos surgen relacionados especialmente con problemas de bilingüismo o plurilingüismo social o educativo». En el caso de España, el autor señala la especial inquietud que se genera en las comunidades con lengua cooficial, las cuales muestran una clara intención de normalizar el uso de sus lenguas autóctonas con el fin de preservarlas. Evidentemente, el concepto de «plurilingüismo» es innato al proyecto lingüístico de centro, pues de este se deriva la existencia de diversas lenguas en una comunidad educativa. Ahora bien, Calvillo (2012) advierte del error de considerar el PLC como una herramienta que se base en el simple conocimiento y adquisición de lenguas, dado que su finalidad ha de ser, en palabras del autor, «trascendente, pues persigue motivaciones sociales, culturales, económicas y políticas». Según Calvillo (2012), «el proyecto lingüístico de centro toma su mayor protagonismo y su verdadero sentido cuando se presenta como un instrumento para todo el centro y no solo al servicio de las áreas lingüísticas».

No cabe duda de que la elaboración del PLC es una tarea ardua, tal vez por ello, en la *Guía para el diseño y puesta en marcha de un Proyecto Lingüístico de Centro* (OAPEE, 2012) se incide en la necesidad de que sean los diferentes Órganos de Coordinación Docente los que elaboren todo tipo de propuestas de actuación del PLC. Cabe advertir que no se trata de una tarea únicamente atribuible al equipo directivo, pues tal y como

se ha comentado anteriormente, es responsabilidad de toda la comunidad educativa. Por esta razón, en la *Guía para el diseño y puesta en marcha de un Proyecto Lingüístico de Centro* (OAPPE, 2012) se considera muy conveniente la propuesta de ciertas personas con «liderazgo innovador» capaces de dinamizar un proyecto de dicha índole. Dichas personas pueden contribuir con sus experiencias y formación pero, sobre todo, con su interés por el propio proyecto, animando a otros miembros del profesorado a participar más activamente. De hecho, dichas personas han de coordinarse con un equipo de trabajo del propio centro, establecido en forma de comisión, para sacar adelante las diferentes actuaciones establecidas en el PLC.

Una vez definidos los miembros encargados de formar parte de la comisión encargada de elaborar el PLC, conviene determinar los pasos clave a seguir para diseñar el propio proyecto. Tal y como se remarcaba anteriormente, la *Guía para el diseño y puesta en marcha de un Proyecto Lingüístico de Centro* (OAPPE, 2012) hace hincapié en la necesidad de mejora de la competencia lingüística y para ello sugiere un exhaustivo análisis de datos obtenidos *a priori* y procedentes de diversas fuentes de evaluación o indicadores informales que demuestran las capacidades lingüísticas de la comunidad educativa. En este sentido, Calvillo (2012) va más allá e incide en la difícil tarea de medir la profundidad de todos los detalles de antemano, teniendo en cuenta la complejidad del propio proyecto. Para ello, cita a Walton (1980) y argumenta que «predomina la impresión de que una inicial y cuidadosa dilucidación de los objetivos no es realmente necesaria porque no correlaciona con su cumplimiento». De hecho, Calvillo (2012) considera que el PLC se constituye como documento útil para la comunidad educativa precisamente cuando esta adopta medidas que han sido debatidas y acordadas por unanimidad mediante un proceso gradual de toma de decisiones. Calvillo (2012) advierte de que existen numerosos esquemas para elaborar el PLC, citando a autores como Ferrer (1997) o Gómez y Arcos (2007), si bien se decanta por la simplificación del propio PLC, centrándose en los aspectos fundamentales y, en palabras del propio autor, «con objeto de no cometer el error de la acumulación o del *horror vacui*» que incita al exceso de información en todos los apartados creando un documento vago e impreciso. Para evitar esto, Calvillo (2012) propone tres decisiones clave a tener en cuenta en la elaboración de cualquier PLC:

«a) decisiones reguladoras sobre los usos comunicativos», esto es lo que Calvillo denomina normalización.

«b) decisiones sobre la mejora de las destrezas comunicativas», esto es lo que Calvillo denomina comunicación.

«c) decisiones sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras», esto es lo que Calvillo denomina plurilingüismo.

Esta clasificación de propósitos puede resultar útil a la hora de tomar decisiones, puesto que estas vienen clasificadas según su finalidad, fuerza y fase. De hecho, Calvillo (2012) propone un esquema denominado «las tres F» que representa con claridad esta manera de entender y abordar el diseño del PLC:

PROYECTO LINGÜÍSTICO DE CENTRO: LAS TRES «F»		
Tipos de medidas	Finalidad	Normalización
		Comunicación
		Plurilingüismo
	Fuerza	Centrales
		Complementarias
		Periféricas
	Fase	Inicio
		Desarrollo
		Profundización

Gráfico 3. Esquema de las tres «F» basado en el diseño del proyecto lingüístico de centro y propuesto por Miguel Calvillo Jurado (2012).

Calvillo (2012) se centra en el apartado de la finalidad y asegura que las medidas de normalización conciernen a aquellas decisiones que sirven para regular «aspectos comunicativos de la enseñanza y el aprendizaje» y se centra en las reglas comunicativas utilizadas por la propia comunidad educativa para desarrollar el aprendizaje. En cuanto a las medidas de comunicación, estas se centran en métodos más pedagógicos que permiten la mejora de las habilidades comunicativas, esto es, comprensión, expresión e

interacción. Las medidas de plurilingüismo deben destinarse a tomar decisiones que conciernen la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras en materias no lingüísticas. Por lo que respecta a las medidas basadas en la fuerza, el autor señala que es siempre importante «cuantificar la fuerza de las medidas», precisamente para no cometer el error de la acumulación o del *horror vacui*, tal y como se comentaba con anterioridad. Así mismo, las medidas de fase apuntan a ese proceso gradual de toma de decisiones mencionado en párrafos anteriores.

La *Guía para el diseño y puesta en marcha de un Proyecto Lingüístico de Centro* (OAPEE, 2012) incide en el peso del plurilingüismo dentro del PLC, indicando que este «puede ser un factor enriquecedor en relación con la presencia de múltiples lenguas en el currículo escolar, representando para todas ellas un proyecto común de colaboración entre lenguas». Este hecho conlleva abordar el tratamiento de las lenguas dentro de un currículum integrado, mediante el cual las lenguas no son tenidas en cuenta como meros entes aislados sino como herramientas de acceso al conocimiento en las diferentes áreas de conocimiento o materias. Ello pone de manifiesto que la convergencia entre las diferentes lenguas es cada vez mayor, puesto que existen nociones y funciones lingüísticas generales comunes a los diversos idiomas, incidiendo en el hecho de que todas pueden enseñarse y aprenderse como una sola. Por esta razón, el currículum integrado de las lenguas (CIL) o tratamiento integrado de las lenguas (TIL) pretende aunar esfuerzos para fomentar un estilo de enseñanza-aprendizaje común a todas las lenguas que facilite la comprensión y la asimilación de los contenidos lingüísticos. Así mismo, la finalidad del CIL suele estar supeditada a la adquisición de contenidos en otras áreas de conocimiento o lenguas extranjeras generándose la necesidad de llevar a cabo un Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE). Según la Eurydice (2006), el AICLE o CLIL, por sus siglas en inglés (*Content Language Integrated Learning*), ha supuesto una nueva metodología de interés como método de promoción y aprendizaje de lenguas dentro de una diversidad lingüística como la europea²⁸. El AICLE es un método que combina el estudio de un área de conocimiento o materia utilizando una lengua extranjera, convirtiéndose esta en una herramienta de adquisición de conocimientos. No debe entenderse como un método de enseñanza de la lengua extranjera en sí misma, sino como una metodología mucho más integradora que

²⁸ La Comisión Europea así lo destaca en el Plan de Acción de la Comisión 2004-2006 para promover el aprendizaje de idiomas y la diversidad lingüística.

pretende que los conocimientos sean adquiridos a través de dicha lengua extranjera. Dicha integración resulta un tanto compleja porque conlleva un exhaustivo trabajo de adaptación entre lengua y contenidos, donde priman aspectos como las actitudes lingüísticas hacia la lengua extranjera, la creación de contextos que estimulen el intercambio lingüístico y/o de conocimientos, así como la motivación y el interés por utilizar la lengua extranjera en contextos reales de comunicación. Calvillo (2012) cita a Buitrago (2009) para señalar que «hay todo un camino por recorrer en ocasiones antes de llegar a la integración de contenidos curriculares», por lo que el plurilingüismo no puede nunca presentarse de manera repentina en el CIL, sino que debe aparecer como una realidad social que debe trabajarse paulatinamente. Por lo que respecta al Eurydice (2006), este remarca que «el aprendizaje de la materia no lingüística no se hace en una lengua extranjera sino *con y a través* de una lengua extranjera», un hecho que desemboca en la necesidad de que los docentes muestren «una especial atención no sólo a la enseñanza de las lenguas, sino también al proceso de enseñanza en general».

2.3. Guía de asesoramiento Proyecto Lingüístico de Centro

En la *Guía de asesoramiento Proyecto Lingüístico de Centro* (ARCE, 2011-2013) se hace especial énfasis en el hecho de que el PLC debe ser entendido como un «instrumento de gestión» del que los centros deben dotarse para contribuir «de forma decisiva a una acción conjunta y armonizadora del uso y enseñanza de lenguas y en lenguas diversas». Así pues, esa acción conjunta debe entenderse como una coordinación eficaz entre todos los miembros de la comunidad educativa. No obstante, en la propia guía se especifica que la tarea resulta difícil de especificar, puesto que la elaboración del PLC supone la toma de conciencia de múltiples aspectos, tales como²⁹:

- El impulso del Consejo de Europa al Plurilingüismo: MCER, PEL
- La incorporación progresiva a las aulas de alumnado inmigrante con diferentes lenguas de origen
- La incorporación de las CCBB al currículum
- La convivencia en el centro de más de una lengua como lengua vehicular
- Los resultados PISA y las pruebas de diagnóstico

²⁹ Ámbitos para llevar a cabo el PLC, según la *Guía de asesoramiento Proyecto Lingüístico de Centro*.

- La integración en los centros de Planes y Proyectos relacionados con el desarrollo de la Competencia Lingüística: Proyectos bilingües, Planes Lectores y Bibliotecas Escolares, Programas Europeos, TIC, igualdad de género, Planes de mejora.

La *Guía de asesoramiento Proyecto Lingüístico de Centro* (ARCE, 2011-2013) establece una previsión de aspectos fundamentales previos a la elaboración del PLC. Por una parte, incide en la importancia de adquirir conocimientos relacionados con la Didáctica de las Lenguas. Es importante asesorarse y familiarizarse con el MCER y el PEL, y para ello, algunas fuentes de referencia que propone esta guía son la OAPEE y la web de Miguel Calvillo³⁰, asesor del CEP de Córdoba. También conviene conocer la situación del PLC en cada comunidad, por lo que la guía también ofrece un compendio de documentos y recursos de consulta útiles que facilitan esta tarea. En el caso de la Comunidad Valenciana, la *Guía de asesoramiento Proyecto Lingüístico de Centro* (ARCE, 2011-2013) propone la consulta de los siguientes³¹:

COMUNITAT VALENCIANA

Legislación

- *DECRET 127/2012, de 3 d'agost, del Consell pel qual es regula el plurilingüisme en l'ensenyança no universitària a la Comunitat Valenciana: art.8.*
- Marco legal general sobre lenguas.
- Esquema del PLC en el Servicio de Enseñanza de Lenguas.
- *Guía per a l'elaboració del PLC.*

Materiales

- La UEM (*Unitat per a l'Educació Multilingüe*) y *Escola Valenciana* ha publicado unas recomendaciones escritas por Vicent Pasqual sobre un modelo de educación plurilingüe e intercultural para el sistema educativo valenciano.
- Una guía específicamente sobre el PLC elaborada por el propio Vicent Pasqual.

³⁰ Página web de Miguel Calvillo: <http://proyectolingustico.webnode.es/>

³¹ Legislación y materiales propuestos en la Guía de asesoramiento Proyecto Lingüístico de Centro para la elaboración del PLC en la Comunidad Valenciana.

La *Guía de asesoramiento Proyecto Lingüístico de Centro* (ARCE, 2011-2013) señala de manera clara las fases de planificación y puesta en marcha del proyecto³². No obstante, no pretende con ello que estas sirvan de base para la elaboración de un PLC cerrado ya que los autores señalan que «no es nuestro propósito [...] conducir a una idea cerrada, perfecta o burocratizada del PLC sino a un documento [...] en continuo crecimiento». En este sentido, se advierte de que es necesario tener muy claras las pautas básicas de actuación. No cabe olvidar que el PLC es un documento que forma parte del Proyecto Educativo de Centro y que su naturaleza es dinámica. Sus enfoques deben ser siempre realistas, alcanzables y evaluables, basados en unos referentes de actuación tales como la propia normativa o las recomendaciones y marcos actuales de la propia Unión Europea. Según la *Guía de asesoramiento Proyecto Lingüístico de Centro* (ARCE, 2011-2013), las fases de planificación y puesta en marcha del proyecto deben iniciarse mediante un proceso de «sensibilización previa». Para ello, se necesitan llevar a cabo acciones que promuevan el asesoramiento y la información sobre el proyecto que se va a llevar a cabo y estas deben dirigirse a toda la comunidad educativa, de manera que todos los miembros tomen conciencia del propio PLC y de los cambios que este pueda conllevar. Esta sensibilización previa también sirve de base para asentar los fundamentos de participación y compromiso por parte de los diferentes estamentos que componen dicha comunidad educativa, de manera que las diferentes fases de implantación del PLC se lleven a cabo con total satisfacción.

³² «[...] la creación de un clima previo, el diagnóstico de necesidades, la elaboración de un plan de actuación, la puesta en práctica del plan, la evaluación de resultados y la institucionalización del proceso»

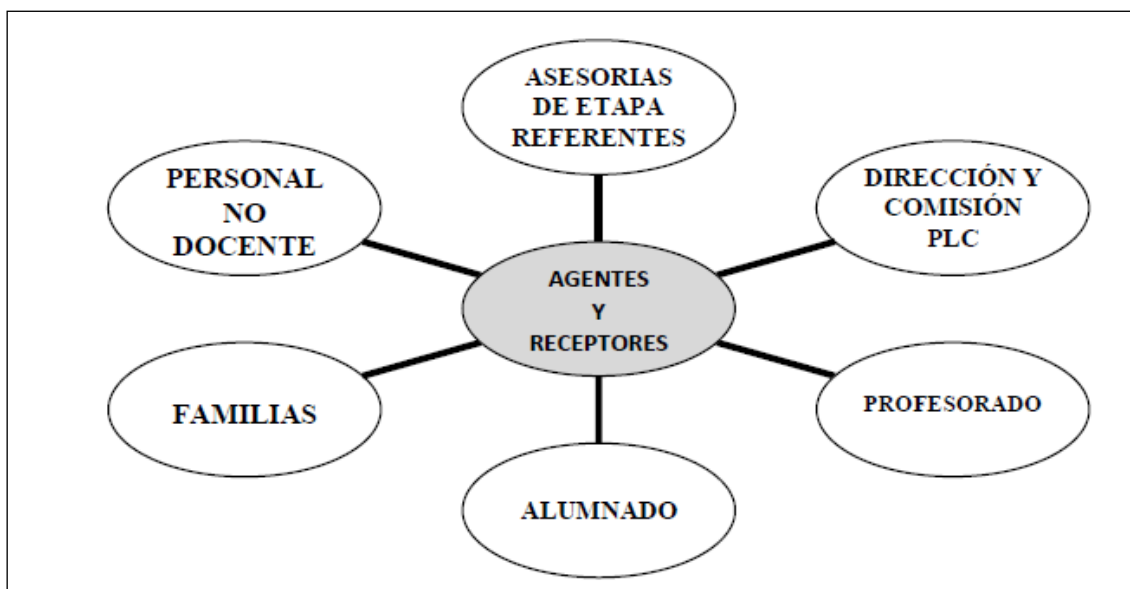


Gráfico 4. Estamentos que componen la comunidad educativa en la fase de sensibilización, según la *Guía de asesoramiento Proyecto Lingüístico de Centro* (ARCE, 2011-2013).

La dirección y comisión del PLC son los estamentos que más directamente deben trabajar sobre los procesos de sensibilización, elaboración e implementación del proyecto lingüístico de centro. El propio equipo directivo es el encargado de asumir las tareas de institucionalización y puesta en marcha del PLC y, para ello, debe encargarse de promover la creación de una comisión encargada de elaborar el proyecto. Según la *Guía de asesoramiento Proyecto Lingüístico de Centro* (ARCE, 2011-2013), la composición de dicha comisión puede variar en función del tipo de centro así como de la normativa de cada comunidad, si bien, en términos generales se propone que debiera estar formada por «algún miembro del equipo directivo y con personal directamente relacionado con el ámbito lingüístico». Así mismo, todos los departamentos deberían también estar representados en dicha comisión por alguno de sus miembros, de tal modo que el profesorado se viese ampliamente implicado y pudiese dar apoyo a la puesta en marcha del PLC. Las funciones más destacadas de esta comisión versarían en la recogida de información previa sobre el uso y la enseñanza de las lenguas en el centro que permitiesen una localización más precisa sobre posibles necesidades, así como la difusión de información en el centro sobre los procesos de elaboración e implantación del PLC.

Después del proceso de sensibilización, es importante comenzar a realizar tareas que sirvan para mediar el uso de las diferentes lenguas que se utilizan en la comunidad educativa. La *Guía de asesoramiento Proyecto Lingüístico de Centro* (ARCE, 2011-2013) propone abordar esta actuación siguiendo un «diagnóstico desde una creciente concreción [...] desde el marco normativo general al contexto del centro, entendido como organización, como ámbito de comunicación y como ámbito de práctica educativa». Por ello, especifica que cabe tener en cuenta toda aquella normativa que afecta al centro educativo. Dado que el modelo descentralizado de administración del sistema educativo español distribuye las competencias entre el Estado, las Comunidades Autónomas, las Administraciones Locales y los centros docentes, será necesario tener en cuenta las diferentes normativas que deben ser consideradas para llevar a cabo una correcta elaboración del PLC.

Desde el plano más general, la *Guía de asesoramiento Proyecto Lingüístico de Centro* (ARCE, 2011-2013) incide en la necesidad de hacer uso de «dos referentes de primer nivel en el ámbito europeo como lo son el *Marco Común de Referencia* y el *Portfolio Europeo*», cuyas características han sido comentadas anteriormente en mayor profundidad. Seguidamente, es importante tener en cuenta una normativa estatal general como la actual Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE)³³, entre cuyos principios la propia ley destaca el fomento del plurilingüismo como uno de los ámbitos a destacar. De hecho, en el apartado XII del preámbulo de la LOMCE se especifica que «la ley apoya decididamente el plurilingüismo [...] y apuesta decididamente por la incorporación curricular de una segunda lengua extranjera». Esta afirmación constata que la ley educativa de educación sigue las premisas de muchos organismos europeos, como el Consejo de Europa, decididos a fomentar el plurilingüismo para favorecer la libre circulación de ciudadanos, facilitar la inserción laboral y posiblemente para forjar los principios de identidad europea. En el ámbito estatal, es también conveniente consultar los Reales Decretos que fijan las enseñanzas mínimas en cada etapa, con el fin de adaptar las necesidades educativas propias de cada etapa al uso de cada una de las lenguas en el centro.

³³ Publicada en el B.O.E. Núm. 295, de martes 10 de diciembre de 2013, Sec. I. Pág. 97858

3. NORMATIVA LINGÜÍSTICA EN LA COMUNIDAD VALENCIANA

3.1. Normativa autonómica general sobre uso y enseñanza de lenguas en la Comunidad Valenciana

En el caso de las comunidades autónomas, las cuales asumen competencias educativas en base a la trasferencias de competencias por parte del Estado³⁴, disponen de normativa autonómica general sobre uso y enseñanza de lenguas. En el caso de la Comunidad Valenciana, dicha normativa puede ser consultada en la página web oficial de la *Conselleria*³⁵:

De carácter general

- [Constitución Española \(1978\)](#)
- [Estatuto de Autonomía de la Comunitat Valenciana](#) (LO 1/2006)³⁶
- [Ley de Uso y Enseñanza del Valenciano](#) (LO 4/1983)
- [ORDEN de 23 de noviembre de 1990](#), de la Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia por la que se despliega el Decreto 79/1984, de 30 de julio, sobre la aplicación de la Ley 4/1983, de Uso y Enseñanza del Valenciano.
- [Decreto 79/1984](#), de 30 de julio, sobre aplicación de la Ley 4/1983
- [LOE](#) (L.O. 2/2006)
- [LOMCE](#) (L.O. 8/2013)

Gráfico 5. Normativa autonómica general sobre uso y enseñanza de lenguas en la Comunidad Valenciana, según la página web de *Conselleria*.

A modo de análisis de la normativa general sobre uso y enseñanza de lenguas en la Comunidad Valenciana, cabe resaltar el preámbulo del Estatuto de Autonomía de la

³⁴ En el caso de la Comunidad Valenciana, cabe mencionar la Ley Orgánica 12/1994, de 24 de marzo, por la cual se deroga la Ley Orgánica 12/1982, de 10 de agosto, de transferencias a la Comunidad Autónoma Valenciana de competencias de titularidad estatal «LOTRAVA». Según se establece en la propia Ley Orgánica 12/1994, «en el momento actual, la necesidad de esta Ley ha quedado superada una vez que por la reforma operada en el Estatuto todas las competencias que se sustentaban en ella han quedado incorporadas a este con carácter plenamente estatutario».

³⁵ Se puede consultar en la página web: <http://www.cece.gva.es/ocd/sedev/es/legal.htm>

³⁶ En la página web oficial de la *Conselleria d'Educació*; no funciona este vínculo. [Fecha de consulta: 3 de marzo de 2015]

Comunitat Valenciana (2006)³⁷, en el que se promulga la oficialidad del idioma valenciano y «se define la lengua valenciana como propia de la *Comunitat Valenciana* y el idioma valenciano, junto al castellano, los dos idiomas oficiales». El Estatuto de Autonomía de la *Comunitat Valenciana* (2006) define la situación de bilingüismo en este territorio. No obstante, en el III Congreso Internacional de la Lengua Española³⁸, Josep Palomero (2004), Vicepresidente de la Academia Valenciana de la Lengua, hace referencia a la situación de bilingüismo y diglosia en la sociedad valenciana. Palomero (2004) señala que en la Comunidad Valenciana, «en la mayor parte de ámbitos se prefiere el castellano». Así pues, en este territorio es bastante habitual que predomine el castellano frente al valenciano en muchos medios de comunicación escritos y orales. Si bien la televisión pública valenciana³⁹ utiliza las dos lenguas y algunas emisoras locales utilizan también el valenciano, la realidad es que los anuncios televisivos o las películas del cine son siempre en castellano. Palomero (2004) indica además que el castellano es la lengua habitual de comunicación⁴⁰. Este hecho pone en duda algunos de los artículos del Estatuto de Autonomía de la *Comunitat Valenciana* (2006), como el artículo 12 de la Ley Orgánica 1/2006, de 10 de abril, según el cual los ciudadanos tienen el derecho a dirigirse a la Administración utilizando cualquiera de las dos lenguas oficiales, con pleno derecho a recibir respuesta en la misma lengua utilizada.

La Ley de Uso y Enseñanza del Valenciano (1983) se estructura en Cinco Títulos denominados: «Del uso del valenciano», «Del valenciano en la enseñanza», «Del uso del valenciano en los medios de comunicación social», «De la actuación de los poderes públicos y «De los territorios predominantemente valenciano-parlantes y castellano-parlantes». Sobre el Título Primero de la Ley de Uso y Enseñanza del Valenciano (1983), cabe destacar que se establecen las pautas para la «redacción y publicación bilingüe de las leyes que aprueban las Cortes Valencianas» y se reconoce el pleno

³⁷ Ley Orgánica 1/2006, de 10 de abril, de Reforma de Ley Orgánica 5/1982, de 1 de julio, de Estatuto de Autonomía de la Comunidad Valenciana.

³⁸ El III Congreso Internacional de la Lengua Española (III CILE) se celebró del 17 al 20 de noviembre de 2004 en la ciudad argentina de Rosario.

³⁹ La televisión pública valenciana se denominaba *Canal 9 (Televisió Valenciana)*, perteneciente al grupo *Radiotelevisió Valenciana*, empresa pública de radiodifusión de la Generalitat Valenciana. El Gobierno valenciano anunció su cierre el 5 de noviembre de 2013, cuya ley fue aprobada con la mayoría absoluta del gobierno de Alberto Fabra (Partido Popular).

⁴⁰ «también es la lengua de los oficios religiosos, así como la de los procesos judiciales, la habitual de los discursos de los políticos, así como de las sesiones del parlamento regional, la más utilizada por los funcionarios públicos, la de los formularios e impresos, las notarias, registros de la propiedad, las clases de las universidades, el etiquetado de productos, las rotulaciones y señalizaciones comerciales, las preguntas del personal operador telefónico, anuncios públicos, cartas de restaurantes, etc.»

derecho de los ciudadanos para dirigirse a la Administración en valenciano. Así mismo, el *Consell* asegura los procedimientos legales que garantizan su plena autonomía a la hora de designar el nombre de las localidades utilizando la lengua valenciana. El Título Segundo es quizás el más relevante, pues en él menciona la incorporación del valenciano en los niveles educativos sobre los que la *Generalitat Valenciana* tiene competencias, esto es, en los niveles educativos no universitarios. Ahora bien, cabe tener también en cuenta que en el Título Quinto de la Ley de Uso y Enseñanza del Valenciano (1983) se establecen una serie de territorios particularmente castellanohablantes⁴¹, en los que la incorporación del valenciano debe ser introducida de manera progresiva, atendiendo a sus particularidades sociolingüísticas. En este sentido, resulta importante resaltar que, en su mayoría, las zonas castellanohablantes son las Comarcas del Interior que limitan con Aragón, Castilla la Mancha y la Región de Murcia. De hecho, en las zonas del norte, el castellano tiene una clara influencia aragonesa, mientras que en la zona central, predomina la influencia castellano-manchega y en la zona meridional, la influencia murciana. Del mismo modo, es necesario remarcar que muchas de estas comarcas son históricamente castellanohablantes, como es el caso del Alto Mijares, el Alto Palancia, los Serranos, el Rincón de Ademuz, Requena-Utiel, la Hoya de Buñol, el Valle de Cofrentes o la Canal de Navarrés. Solo las comarcas del Vinalopó y de la Vega Baja del Segura se componen de localidades lingüísticamente diferenciadas, o bien valencianohablantes o bien castellanohablantes. Así pues, la Comunidad Valenciana presenta una realidad

⁴¹ Según el artículo 36 del Título Quinto de la Ley de Uso y Enseñanza del Valenciano, «a los efectos regulados en la presente Ley, se declaran términos municipales de predominio lingüístico castellano, los siguientes:

1. Provincia de Alicante: Albatera, Algorfa, Almoradí, Aspe, Benejúzar, Benferri, Benijófar, Bigastro, Callosa de Segura, Catral, Cox, Daya Nueva, Daya Vieja, Dolores, Elda, Formentera del Segura, Granja de Rocamora, Jacarilla, Monforte del Cid, Orihuela, Puelba de Rocamora, Rafal, Redován, Rojales, Salinas, San Fulgencio, San Miguel de Salinas, Sax, Torrevieja, Villena.
2. Provincia de Castellón: Algimia de Almoracid, Almedíjar, Altura, Arañuel, Argelita, Ayódar, Azuébar, Barracas, Bejís, Benafer, Castellnovo, Castillo de Villamalefa, Caudiel, Cirat, Cortes de Arenoso, Chóvar, Espadilla, Fanzara, Fuente la Reina, Fuentes de Ayódar, Gaibiel, Gátova, Geldo, Higuera, Jérica, Ludiente, Matet, Montán, Montanejos, Navajas, Olocau del Rey, Pavías, Pina de Montalgrao, Puebla de Arenoso, Sacañet, Segorbe, Soneja, Sot de Ferrer, Teresa, Toga, Torás, El Toro, Torralba del Pinar, Torrechiva, Vall de Almonacid, Vallat, Villahermosa del Río, Villamalur, Villanueva de Viver, Viver, Zucaina.
3. Provincia de Valencia: Ademuz, Alborache, Aleubias, Alpuente, Andilla, Anna, Aras de Alpuente, Ayora, Benagéber, Bicorp, Bolbaite, Bugarra, Buñol, Calles, Camporrobles, Casas Altas, Casas Bajas, Castielfabib, Caudete de las Fuentes, Cofrentes, Cortes de Pallás, Chelva, Chella, Chera, Cheste, Chiva, Chulilla, Domeño, Dos Aguas, Enguera, Fuenterrobles, Gestalgar, Godella, Higuera, Jalance, Jarafuel, Loriguilla, Losa del Obispo, Macastre, Marines, Millares, Navarrés, Pedralba, Puebla de San Miguel, Quesa, Requena, Siete Aguas, Sinarcas, Sot de Chera, Teresa de Cofrentes, Titaguas, Torrebaja, Tous, Tuéjar.»

lingüística un tanto compleja que, además, se ha visto también incrementada por una serie de movimientos migratorios de ciudadanos procedentes de otras comunidades autónomas. Entre estas, Palomero (2004) destaca aquella que se dio durante los años 1960 y 1975, cuando la Comunidad Valenciana recibió multitud de ciudadanos castellanohablantes originales de diversas partes de España⁴², pasando de 2,5 a 3,5 millones de habitantes. Este hecho propició una gran extensión del uso del castellano en la Comunidad Valenciana, dificultando la asimilación de la lengua autóctona, el valenciano, por parte de los recién llegados. Del mismo modo, Palomero (2004) también indica que en la actualidad, marcada por flujos migratorios de personas procedentes de otros países, «la mayoría de inmigrantes [...] se integran lingüísticamente en castellano, entre otras razones porque el valenciano es un idioma minorizado que [...] compite con enorme desigualdad con el español».

Por otra parte, el Título Segundo de la Ley de Uso y Enseñanza del Valenciano (1983) señala también la importancia de capacitar a todo el profesorado de niveles no universitarios con el fin de que conozca ambas lenguas oficiales, utilizándolas indistintamente y en igualdad de condiciones. De hecho, en el artículo 23 de dicho Título, se incide en la necesidad de que el Gobierno valenciano impulse la promoción del valenciano, incluyéndola en los Planes de Estudio de las diferentes universidades valencianas, así como en los Centros de Formación del Profesorado, con el fin de garantizar que al terminar su formación académica, todos los profesores posean un dominio adecuado, tanto oral como escrito, de las dos lenguas, valenciano y castellano.

En el Capítulo II del Decreto 79/1984, denominado «El valenciano como lengua de enseñanza», cabe destacar el artículo 9, según el cual los alumnos, al iniciar sus estudios, deben recibir la enseñanza en su lengua habitual de comunicación. Para determinar dicha lengua, se tendrá en cuenta el contexto sociolingüístico de la población en la que se ubique el centro educativo. No obstante, con el fin de garantizar la igualdad de uso de las dos lenguas, según el Decreto 79 (1984), los centros educativos «programarán actividades tendentes a mejorar progresivamente el conocimiento por parte de los alumnos de la lengua que no les haya sido habitual al comienzo de sus estudios». Así mismo, en el artículo 10 del Decreto 79 (1984) se señala que, con el fin

⁴² Según Palomero, las principales fuentes de esta inmigración fueron Castilla la Mancha (275.576 personas), Andalucía (223.256 personas) y Murcia (73.166 personas).

de garantizar la progresión del uso del valenciano en las poblaciones castellanohablantes (incluidas en el Título Quinto de la Ley 4/1983), se llevará a cabo una «extensión progresiva del valenciano» desde las enseñanzas de carácter medio hasta aquellas de nivel superior.

3.2. El Decreto 127/2012, del *Consell*, por el que se regula el plurilingüismo en la enseñanza no universitaria en la Comunidad Valenciana

La aprobación del Decreto 127/2012, del *Consell*, por el que se regula el plurilingüismo en la enseñanza no universitaria en la Comunidad Valenciana, ha supuesto un cambio sustancial en cuanto a programas de enseñanza, pues con este nuevo decreto desaparecen los antiguos programas de educación bilingüe: PEV (Programa de Enseñanza en Valenciano), PIL (Programa de Inmersión Lingüística) y PIP (Programa de Incorporación Progresiva). En la página web oficial de la *Conselleria*, en la sección dedicada a Educación Bilingüe, se especifica que estos programas de enseñanza se articulan «para conseguir un dominio equilibrado de las dos lenguas cooficiales». Del mismo modo, se señala que el PEV está diseñado «para niños y niñas valencianohablantes o que viven en entornos valencianohablantes». Este programa trata de hacer uso del valenciano desde el comienzo de la escolarización al mismo tiempo que incorpora el castellano a nivel oral. De este modo, los alumnos son capaces de utilizar el valenciano de manera formal mientras adquieren un dominio equilibrado de la lengua castellana. Por lo que respecta al PIL, se señala que este programa está diseñado «para niños y niñas no valencianohablantes o que viven en entornos donde el valenciano no es la lengua mayoritaria de comunicación». Así pues, por deseo expreso de los padres/madres o tutores, los alumnos pueden ser escolarizados en este programa con la finalidad de mejorar la competencia lingüística del valenciano, dado que no es su lengua habitual. Por último, se indica que en el PIP «la lengua base del programa es el castellano». El valenciano se incorpora a nivel oral de manera paulatina, de tal modo que el alumnado vaya adquiriendo poco a poco la lengua oficial, dado que no es su lengua habitual.

En el Decreto 127/2012 se establecen dos únicos programas de enseñanza plurilingüe: PPEV (Programa Plurilingüe en Valenciano) y PPEC (Programa Plurilingüe en Castellano). Según se indica en el Decreto el PPEV es el «programa plurilingüe que

tiene como lengua base para la enseñanza el valenciano» mientras que el PPEC es el «programa que tiene como lengua base para la enseñanza el castellano». Ambos deben garantizar, en todos los niveles educativos, la presencia de asignaturas, materias o módulos que se impartan en las dos lenguas cooficiales, esto es, valenciano y castellano⁴³, sin tener en consideración cual sea la lengua base del programa plurilingüe que se aplique. Por lo que respecta a la lengua extranjera, en el Decreto se establece que el objetivo de ambos programas es el de garantizar un «dominio funcional de la lengua inglesa». Para garantizar la competencia comunicativa en todas las lenguas, en el Decreto se establece que «se atenderá a lo que se propone en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas» con el fin de que los alumnos desarrollen su competencia plurilingüe y pluricultural y adquieran una adecuada dimensión intercultural. Para llevar a cabo la implantación de estos programas, en el Decreto se señala la necesidad de elaborar un proyecto lingüístico de centro que «deberá recoger las actuaciones generales y específicas diseñadas en función de la realidad lingüística del alumnado». Del mismo modo, es importante que dicho proyecto lingüístico englobe «los criterios y procedimientos previstos para su implantación, desarrollo, seguimiento y evaluación» además de una «relación nominal del profesorado implicado con su correspondiente titulación y competencia».

El Decreto 127/2012, en el Capítulo IV, referente al Profesorado, también hace mención a la necesidad de garantizar la continuidad de los programas plurilingües en los centros educativos valencianos. Para ello, señala que «la Conselleria competente en materia de educación catalogará lingüísticamente los puestos de trabajo en los centros públicos». Este hecho implica que, tal y como se indica en el artículo 11 de dicho capítulo, la *Conselleria* deberá acreditar el nivel de competencia lingüística del profesorado para impartir docencia tanto en las lenguas cooficiales como en la lengua extranjera. Del mismo modo, en el artículo 12 se especifica que la *Conselleria* garantizará la formación continua del profesorado, especialmente en valenciano y en inglés, a través del Servicio de Formación del Profesorado.

⁴³ «Excepto cuando sea de aplicación la exención del valenciano de acuerdo con lo que dispone el artículo 24 de la Ley 4/1983, de 23 de noviembre, de la Generalitat, de Uso y Enseñanza del Valenciano».

ANÁLISIS CRÍTICO DEL PROYECTO LINGÜÍSTICO DE CENTRO DEL IES ALTO PALANCIA

Una vez analizados los supuestos teóricos generales sobre plurilingüismo, así como la legislación y política lingüística llevada a cabo en dicha materia en la Comunidad Valenciana, se va a proceder a elaborar un análisis crítico de un proyecto lingüístico de centro a partir de la implantación de un programa plurilingüe en castellano⁴⁴.

1. Diseño Particular del Programa (DPP) Plurilingüe

Conviene precisar que el documento objeto de análisis no es un Proyecto Lingüístico de Centro (PLC) como tal, sino que se trata de un Diseño Particular del Programa (DPP), esto es, un documento previo a la elaboración de un PLC que tiene como finalidad concretar y contextualizar un Programa de Educación Plurilingüe⁴⁵ en base a la realidad particular de un centro en concreto, en este caso el IES Alto Palancia de Segorbe (Castellón)⁴⁶. En la página web de la *Conselleria*, en el apartado dedicado a la Enseñanza en Lenguas⁴⁷, se dan una serie de especificaciones sobre El Diseño Particular de Programa. En este caso, la *Conselleria* establece que «la Comisión de Coordinación Pedagógica de cada centro concretará el Diseño Particular del Programa o de los programas de Educación Bilingüe/Plurilingüe previo a la elaboración del Proyecto Curricular y a partir del análisis del contexto». En el caso del IES Alto Palancia, el documento correspondiente al Proyecto Lingüístico de Centro se presentó en convocatoria de sesión extraordinaria de claustro el día 12 de noviembre de 2014 para su evaluación y aprobación por parte del profesorado y con la finalidad de solicitar la incorporación del centro a la red de centros plurilingües de la Comunidad Valenciana. En el claustro se votó por mayoría la presentación del documento al Consejo Escolar⁴⁸, órgano que aprobó el DPP el día 18 de diciembre de 2014, por lo que finalmente el documento se remitió a la Dirección Territorial de Educación de Castellón. A fecha 31

⁴⁴ Tal y como se indica al comienzo del trabajo, la autora ocupa vacante como profesora de inglés secundaria en el centro I.E.S. Alto Palancia de Segorbe (Castellón) durante el curso académico 2014-2015.

⁴⁵ En este caso es plurilingüe, pero también puede ser un DPP bilingüe elaborado previamente al Plan de Normalización Lingüística del Centro.

⁴⁶ A lo largo del análisis se utilizará el «Centro» para referirse al IES Alto Palancia.

⁴⁷ Página web de la *Conselleria d'Educació* (Enseñanza de Lenguas): <http://www.cece.gva.es/ocd/sedev/es/dpp.htm>

⁴⁸ Es competencia del Consejo Escolar aprobar el documento.

de marzo de 2015 se recibió confirmación por parte de la *Conselleria* de que el DPP era satisfactorio, por lo que el centro se incluía dentro de la Red de Centros Plurilingües (Bachillerato)⁴⁹ de la Comunidad Valenciana. Tal y como se puede apreciar, este trabajo tratará de analizar un Proyecto Lingüístico de Centro desde un punto de vista sincrónico, dado que su elaboración y proceso de implantación es simultáneo al propio análisis.

2. Calendario de aplicación

Uno de los rasgos más significativos del DPP del IES Alto Palancia es que la petición de incorporación de un programa plurilingüe se anticipa al calendario de aplicación establecido en el Anexo Único del decreto de plurilingüismo⁵⁰. Según dicho calendario, la obligatoriedad de incluir programas plurilingües se realiza de manera gradual y paulatina desde la Educación Infantil hasta el Bachillerato. En el curso académico 2012-2013 comenzaron a implantarse los programas plurilingües en Educación Infantil de 3 años y su incorporación obligatoria en la etapa del Bachillerato (1º y 2º) se prevé para el curso académico 2020-2021. Por esta razón, es importante analizar las causas que justifican la petición de inclusión por parte de este centro a la Red de Centros Plurilingües y la anticipación del calendario de implantación del proyecto plurilingüe para los cursos académicos 2015-2016 (1º Bachillerato) y 2016-2017 (2º Bachillerato). En el apartado 4 del DPP (pág. 27) denominado *Criterios y procedimientos previstos para la implantación y desarrollo lingüístico del centro*, se trata de justificar esta anticipación señalando que «el objetivo fundamental es dar continuidad a la oferta plurilingüe del IES Cueva Santa».⁵¹ Según la información de la Guía de Centros Docentes de la página web de la *Conselleria*⁵², el IES Nuestra Señora de la Cueva Santa es un centro de Educación Secundaria Obligatoria con 21 unidades autorizadas. Al tratarse de una zona castellanohablante, dicho centro cuenta con un Programa de

⁴⁹ El I.E.S. Alto Palancia es un centro de Bachillerato y Ciclos Formativos. En este DPP, el centro solicita el programa plurilingüe para Bachillerato, concretando que la futura posible aplicación de dicho programa a los ciclos formativos dependerá de la evaluación y los resultados obtenidos en la etapa del Bachillerato.

⁵⁰ Decreto 127/2012, de 3 de agosto, del *Consell*, por el que se regula el plurilingüismo en la enseñanza no universitaria en la *Comunitat Valenciana*.

⁵¹ Cabe señalar que en la localidad de Segorbe hay dos Institutos de Educación Secundaria públicos: el I.E.S. Nuestra Señora de la Cueva Santa y el I.E.S. Alto Palancia.

⁵² Página web Guía de Centros Docentes de la *Conselleria d'Educació*: <http://www.cece.gva.es/ocd/areacd/val/guiadecentros.asp>

Incorporación Progresiva (PIP)⁵³, si bien también está incluido en la Red de Centros Plurilingües (Educación Secundaria Obligatoria 1º ciclo). Según se detalla en el DPP del IES Alto Palancia (pág. 27) «la primera promoción de 4º de la ESO que ha sido escolarizada en el programa plurilingüe⁵⁴, empezará el bachillerato en el IES Alto Palancia en el próximo curso 2015/2016». No obstante, esta información parece contradictoria, puesto que en el IES Nuestra Señora de la Cueva Santa hasta el momento solo está implementando el programa plurilingüe durante el 1º ciclo de la ESO. Dado que en el DPP del IES Alto Palancia (pág. 27) se establece que ambos centros «ofrecen sus servicios educativos de forma especializada y coordinada», hubiese resultado más efectivo esperar a que en el IES Nuestra Señora de la Cueva Santa se hubiese implantado el programa plurilingüe para el 2º ciclo de Educación Secundaria Obligatoria, puesto que de este modo sí se hubiese dado una verdadera continuidad entre ambos centros educativos. También cabe considerar la posibilidad de que, en el caso de que el IES Nuestra Señora de la Cueva Santa implantase el programa plurilingüe para el 2º ciclo de Educación Secundaria Obligatoria, este centro podría solicitar la continuidad de su proyecto de plurilingüismo a la *Conselleria*, la cual podría concederle nuevos grupos escolares, en este caso de Bachillerato. Bajo este supuesto, el IES Alto Palancia se vería obligado a solicitar el programa de plurilingüismo si no quiere que se concedan nuevos grupos de Bachillerato al IES Nuestra Señora de la Cueva Santa y se supriman los ya existentes en el IES Alto Palancia.

Tal y como se ha comprobado, el IES Alto Palancia, al tratarse de un centro de educación postobligatoria, recibe alumnado de educación secundaria obligatoria procedente del IES Nuestra Señora de la Cueva Santa. No obstante, según la información de la Guía de Centros Docentes de la página web de la *Conselleria*⁵⁵, también recibe alumnado de la Sección de Educación Secundaria del IES Alto Palancia en Jérica-Viver, puesto que esta sección está adscrita al IES Alto Palancia. Dicha sección tiene autorizadas 6 unidades de Educación Secundaria Obligatoria y 1 de Ciclos Formativos. Al tratarse también de una zona castellanohablante, dicha sección cuenta

⁵³ El Programa de Incorporación Progresiva (PIP) incluye como lengua base el castellano. La lengua valenciana se incorpora oralmente desde la etapa de Infantil. En la etapa de Primaria se introduce la asignatura de Valenciano: Lengua y Literatura y la asignatura de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural se estudia en valenciano desde el 3º curso de Primaria.

⁵⁴ Se refiere al programa plurilingüe del I.E.S. Nuestra Señora de la Cueva Santa.

⁵⁵ Página web Guía de Centros Docentes de la *Conselleria d'Educació*. Información del IES Alto Palancia: <http://www.cece.gva.es/ocd/areacd/es/centro.asp?codi=12003663>

con un Programa de Incorporación Progresiva (PIP), si bien en la actualidad no dispone de ningún programa plurilingüe. Por tanto, si el IES Alto Palancia solicita la implantación de Programa Plurilingüe de Enseñanza en Castellano (PPEC), deberá prever cómo atender al alumnado procedente de la sección que no ha recibido ningún tipo de enseñanza plurilingüe previamente. Es uno de los aspectos que el IES Alto Palancia no ha previsto puesto que, al no coordinarse con la sección, puede poner en riesgo el principio de igualdad de oportunidades educativas del alumnado procedente de dicha sección que se ve condicionado a la hora de continuar sus estudios en el IES Alto Palancia al no haber realizado previamente sus estudios en un programa plurilingüe.

Cabe mencionar la posibilidad de que el Centro, al tratarse de un centro de educación postobligatoria, pudiese también recibir alumnado procedente de otro tipo de centros de titularidad privada. De hecho, en Segorbe hay un centro denominado Centro Privado E. Infantil, Primaria y Secundaria La Milagrosa⁵⁶, de régimen privado-concertado, que imparte diferentes niveles educativos, desde Educación Infantil hasta Educación Secundaria Obligatoria. Al no impartir el nivel de Bachillerato, puede darse la posibilidad de que los alumnos procedentes de este centro deseen continuar sus estudios en el IES Alto Palancia. Ahora bien, este centro privado-concertado, según los datos de la Guía de Centros Docentes de la página web de la *Conselleria*, desarrolla un programa de enseñanza plurilingüe de enseñanza en castellano solo en la etapa de Educación Infantil, por lo que parece estar siguiendo las pautas establecidas en el calendario de aplicación del decreto de plurilingüismo. Por todo ello, el alumnado de dicho centro que finalice 4º de la ESO durante el presente curso académico 2014-2015 y desee continuar sus estudios de Bachillerato en el I.E.S. Alto Palancia el próximo curso, también se vería condicionado por no haber cursado sus estudios previos en un programa plurilingüe.

Por último, cabe señalar que en Segorbe hay otro centro de titularidad privada denominado Centro Privado E. Infantil, Primaria y Secundaria Seminario Menor Diocesano⁵⁷, de régimen privado-concertado, que imparte diferentes niveles educativos, desde Educación Infantil hasta Bachillerato. Según la Guía de Centros Docentes de la página web de la *Conselleria*, este centro cuenta con programas plurilingües de

⁵⁶ El titular del centro es la Diócesis de Segorbe-Castellón.

⁵⁷ El titular del centro es el Obispado de Segorbe-Castellón.

enseñanza en castellano en los niveles de Infantil, Primaria y Secundaria. Este hecho demuestra que este centro también se ha anticipado al calendario de implantación establecido por la *Conselleria* y todo apunta a que el siguiente paso a tomar sea el de ampliar el programa plurilingüe a la etapa del Bachillerato. Teniendo en cuenta que este centro imparte exactamente las mismas modalidades de Bachillerato que el IES Alto Palancia (Ciencias y Tecnología, Humanidades y Ciencias Sociales), todo apunta a que el I.E.S. Alto Palancia ha solicitado su incorporación a la red de centros plurilingües con la finalidad de que los alumnos que deseen cursar Bachillerato no se decanten por la opción del centro privado-concertado.

3. Diseño Particular del Programa (DPP) Bilingüe

Una de las primeras consideraciones que se tuvieron en cuenta antes de llevar a cabo este análisis crítico, es que el DPP Plurilingüe del Centro podía estar redactado en base a un DPP Bilingüe previo. No obstante, no ha resultado ser así, dado que el Centro, al ubicarse en una localidad históricamente castellanohablante como es Segorbe, nunca ha solicitado un programa de educación bilingüe⁵⁸. Se sabe que el profesorado del departamento de lengua valenciana sí trató de elaborar un DPP Bilingüe⁵⁹ con el fin de llevar a cabo un Plan de Normalización Lingüística, pero este finalmente no se llevó a cabo. Así pues, actualmente el centro está catalogado como «zona castellanohablante» dentro del apartado de programas lingüísticos, según la información de la Guía de Centros Docentes de la página web de la *Conselleria*. No obstante, en el DPP del Centro, más concretamente en el apartado 1.3. denominado *Programas de educación bilingüe autorizados previamente* (pág. 3) se especifica que actualmente el centro tiene autorizado el Programa de Incorporación progresiva del Valenciano (PIP), una información que resulta contradictoria con la Guía de Centros Docentes de la página web de la *Conselleria* y con la propia información facilitada desde el centro docente.

Existen razones para pensar que resulta extraño que el Centro no haya solicitado nunca un programa de educación bilingüe, en este caso un PIP. Por una parte, en el DPP del Centro (pág. 27) se especifica que se pretende dar continuidad a la oferta formativa del

⁵⁸ Los Programas de Educación Bilingüe (PEV, PIL, PIP) fueron previstos para las localidades de predominio lingüístico valenciano.

⁵⁹ Se trataba de solicitar un Programa de Incorporación Progresiva (PIP).

IES Nuestra Señora de la Cueva Santa dado que «ambos centros ofrecen sus servicios educativos de forma especializada y coordinada». Pues bien, el IES Nuestra Señora de la Cueva Santa cuenta con un Programa de Incorporación Progresiva (PIP), esto es, un programa cuya lengua base es el castellano pero que incorpora la asignatura de Valenciano: Lengua y Literatura y, como mínimo, otra asignatura que se imparte en valenciano⁶⁰. Por lo tanto, dicha continuidad es inexistente dado que el Centro no cuenta con un PIP que garantice que los estudiantes procedentes del IES Nuestra Señora de la Cueva Santa puedan seguir sus estudios conforme a dicho programa bilingüe.

Del mismo modo, en el DPP del Centro (pág. 3) se menciona también el Colegio de Educación, Infantil y Primaria Pintor Camarón, como ejemplo de centro de titularidad pública de Segorbe que ha «incorporado en los últimos años programas de Incorporación Progresiva y Programas Plurilingües». De hecho, el CEIP Pintor Camarón cuenta con un Programa de Educación Bilingüe Enrichido (PEBE), es decir, un programa que permite incorporar la lengua extranjera como lengua vehicular desde el primer ciclo de la Educación Primaria⁶¹. Del mismo modo, el centro ha implantado ya un programa plurilingüe en la etapa de Educación Infantil, por lo que cumple con la normativa de *Conselleria* en cuanto al calendario de aplicación establecido en el Anexo Único del decreto de plurilingüismo. Parece que el CEIP Pintor Camarón y el IES Nuestra Señora de la Cueva Santa son centros que demuestran una actuación mucho más coordinada entre sí a la hora de establecer programas de enseñanza bilingües/plurilingües que garanticen una verdadera continuidad, mientras que el Centro se contradice en algunos aspectos.

Por otra parte, otro de los aspectos que llaman la atención en el DPP del Centro es el apartado 1.2., denominado *Uso y presencia de las lenguas. Castellano y Valenciano* (pág.3). En él, se especifica que el centro recibe alumnado procedente de toda la comarca, la mayoría del cual «ha cursado la asignatura de valenciano tanto en primaria como en secundaria». Tal y como se comentará más adelante, en el DPP también se indica que, a pesar de que el centro «está situado en una zona castellanohablante, en la

⁶⁰ La *Conselleria d' Educació* solo señala la asignatura de *Coneixement del Medi Natural, Social i Cultural* para 3º de primaria. En la etapa de Educación Secundaria, la asignatura que suele darse en valenciano es Ciencias de la Naturaleza.

⁶¹ Según Intersindical Valenciana (2008), «*es parteix de la convicció que l'augment de competència lingüística dels escolars valencians és el resultat d'un tractament integrat dels dos idiomes oficials i de la introducció d'una llengua estrangera*».

práctica recibe alumnado valencianohablante», por lo que se especifica que estos alumnos proceden de centros educativos en los que ya se han introducido programas de educación bilingüe, como el PIP o el PEV⁶². Así mismo, en ese mismo apartado (pág. 3) se incide en «la importancia de la presencia del valenciano como lengua vehicular de la enseñanza en esta zona», a pesar de que, como ya se ha comentado al comienzo de este apartado, el centro no ha solicitado nunca un PIP.

4. Exención del valenciano

Según la Ley de Uso y Enseñanza del Valenciano (LO 4/1983), Segorbe es considerado un término municipal de predominio lingüístico castellano, por lo que en los centros educativos ubicados en dicha localidad, la ya mencionada Ley prevé la suspensión de la obligatoriedad de la enseñanza del valenciano. En este sentido, los padres y tutores de los alumnos de dichos centros tienen plena facultad para solicitar la exención de la enseñanza del valenciano de manera voluntaria. En este sentido, el Centro cuenta con alumnos que solicitan la exención del valenciano porque son residentes en Segorbe o en otros municipios castellanohablantes. De hecho, se va a proceder a analizar los datos del curso académico 2014-2015⁶³, en relación con los alumnos de 1º de Bachillerato⁶⁴, para concretar el porcentaje de alumnado que solicita la exención.

Durante el curso académico 2014-2015, en el Centro hay un total de 129 alumnos matriculados en 1º de Bachillerato y distribuidos en 4 grupos⁶⁵. Un total de 84 alumnos ha solicitado la exención, lo que corresponde a un 65,12% del alumnado de 1º de Bachillerato. Ese porcentaje se distribuye tal y como se muestra en la tabla siguiente:

GRUPO	Nº ALUMNOS MATRICULADOS	PORCENTAJE DE ALUMNOS MATRICULADOS	Nº ALUMNOS QUE SOLICITAN EXENCIÓN	PORCENTAJE DE ALUMNOS QUE SOLICITAN EXENCIÓN

⁶² PEV: Programa de Enseñanza en Valenciano.

⁶³ Último curso académico del que se dispone de datos.

⁶⁴ Puesto que el centro propuso un DPP para la etapa de Bachillerato, solo se han considerado los datos de 1º de Bachillerato. De este modo, se pretende verificar si la comisión encargada de la elaboración del DPP ha tenido en cuenta dichos datos con el fin de determinar la verdadera viabilidad del programa plurilingüe.

⁶⁵ Dos modalidades: Ciencias y Tecnología; Humanidades y Ciencias Sociales.

1º Bachillerato Ciencias Sociales A	35	27,13 %	21	16,28 %
1º Bachillerato Ciencias Sociales B	36	27,90 %	23	17,83 %
1º Bachillerato Ciencias Naturales A	30	23,26 %	17	13,18 %
1º Bachillerato Ciencias Naturales B (DIB) ⁶⁶	28	21,71 %	23	17,83 %
	TOTAL: 129	TOTAL: 100%	TOTAL: 84	TOTAL: 65,12 %

Tabla 1. Porcentaje de alumnado de 1º de Bachillerato que ha solicitado la exención del valenciano durante el curso académico 2014-2015 (por grupos).⁶⁷

El alumnado que solicita la exención procede, en su mayoría, de la localidad de Segorbe, si bien también se puede apreciar un porcentaje de alumnado procedente de otras localidades castellanohablantes. Dicho porcentaje se distribuye por localidades y grupos tal y como se indica en las tablas siguientes:

Localidad	1º Bachillerato Ciencias Sociales A	1º Bachillerato Ciencias Sociales B	1º Bachillerato Ciencias Naturales A	1º Bachillerato Ciencias Naturales B (DIB)	NÚMERO TOTAL ALUMNADO POR LOCALIDAD
Altura	8	8	5	4	25
Azuébar	0	0	1	0	1
Castellnovo	1	0	1	2	4
Caudiel	0	0	0	1	1
Fuente la Reina	1	0	0	0	1
Geldo	0	1	1	0	2

⁶⁶ Este grupo/modalidad permite escoger la asignatura optativa de Dibujo Técnico I.

⁶⁷ Tabla de elaboración propia creada a partir de los datos del sistema de gestión docente ITACA (listado de alumnos que solicitan la exención del valenciano).

Jérica	0	0	2	3	5
Sacañet	0	0	1	0	1
Segorbe	10	13	5	9	37
Soneja	0	0	0	2	2
Sot de Ferrer	0	1	0	0	1
Vall de Almonacid	0	0	0	1	1
Viver	1	0	1	1	3
	TOTAL 21	TOTAL 23	TOTAL 17	TOTAL 23	TOTAL ALUMNADO: 84

Tabla 2. Número de alumnado exento de cursar la asignatura de Valenciano (por localidades).⁶⁸

Localidad	1º Bachillerato Ciencias Sociales A	1º Bachillerato Ciencias Sociales B	1º Bachillerato Ciencias Naturales A	1º Bachillerato Ciencias Naturales B (DIB)	PORCENTAJE ALUMNADO POR LOCALIDAD
Altura	9,52 %	9,52 %	5,95%	4,76 %	29,75 %
Azuébar	0 %	0 %	1,19%	0 %	1,19 %
Castellnovo	1,19 %	0 %	1,19%	2,38 %	4,76 %
Caudiel	0 %	0 %	0%	1,19 %	1,19 %
Fuente la Reina	1,19 %	0 %	0%	0 %	1,19 %
Geldo	0 %	1,19 %	1,19%	0 %	2,38 %
Jérica	0 %	0 %	2,38%	3,57 %	5,95 %
Sacañet	0 %	0 %	1,19%	0 %	1,19 %
Segorbe	11,90 %	15,47 %	5,95%	10,71 %	44,04 %
Soneja	0 %	0 %	0%	2,38 %	2,38 %
Sot de Ferrer	0 %	1,19 %	0%	0 %	1,19 %
Vall de Almonacid	0 %	0 %	0%	1,19 %	1,19 %
Viver	1,19 %	0 %	1,19%	1,19 %	3,57 %

Tabla 3. Porcentaje de alumnado exento de cursar la asignatura de Valenciano (por localidades).⁶⁹

⁶⁸ Tabla de elaboración propia creada a partir de los datos del sistema de gestión docente ITACA (listado de alumnos que solicitan la exención del valenciano).

De estos datos se desprende que la mayoría de alumnado que solicita la exención de valenciano procede de los municipios de Segorbe (44,04 %) y Altura (29,75 %). El porcentaje de alumnado es inferior en otras localidades como Jérica (5,95 %), Castellnovo (4,76 %), Viver (3,57 %), Geldo (2,38 %), Soneja (2,38 %) y, por último, se registra el menor porcentaje en localidades como Azuébar, Caudiel, Fuente la Reina, Sacañet, Sot de Ferrer y Vall de Almonacid, todas estas alcanzando el 1,19 % de alumnado exento de cursar la asignatura de Valenciano. Las cifras están muy relacionadas con el número de habitantes por población; por ello el número de alumnos exentos suele ser mayor en aquellas localidades con mayor número de habitantes. Por aportar algunos datos, según cifras oficiales de población resultantes de la revisión del Padrón municipal a 1 de enero de 2015⁷⁰, el número de habitantes durante el año 2014 en los municipios de Segorbe, Altura o Jérica era de 9233, 3670 y 1621, respectivamente. Las poblaciones de Castellnovo, Viver, Geldo y Soneja contaban con un número de habitantes de entre 990 y 1600 aproximadamente, mientras que el resto de localidades, esto es, Azuébar, Caudiel, Fuente la Reina, Sacañet, Sot de Ferrer y Vall de Almonacid, resultaban tener menos de 800 habitantes.

Por último, si se atiende a las dos modalidades de Bachillerato ofertadas en el Centro (Ciencias y Tecnología, Humanidades y Ciencias Sociales), los datos apuntan a que existen un mayor número de alumnos exentos procedentes de la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales, con un total de 44 alumnos, lo que corresponde a un total del 52,38 % del total de alumnos exentos, en contraste con los alumnos de la modalidad de Ciencias y Tecnología que ascienden a un total de 40 alumnos, esto es, el 47,62 % del total de alumnado exento de cursar la asignatura de Valenciano.

5. No exención del valenciano

Cabe advertir que, tal y como se indica en el DPP (págs. 2 y 3), a pesar de tratarse de un centro ubicado en una zona castellanohablante, «en la práctica recibe alumnado valencianohablante» procedente de centros educativos de comarcas valencianohablantes

⁶⁹ Tabla de elaboración propia creada a partir de los datos del sistema de gestión docente ITACA (listado de alumnos que solicitan la exención del valenciano).

⁷⁰ Las cifras corresponden al período de 2014 y se han consultado en la página web del Instituto Nacional de Estadística: <http://www.ine.es/>.

como la del Camp de Morvedre. Según se establece en el artículo segundo (apartado 4) de la Orden de 1 de septiembre de 1984⁷¹, estos alumnos «pueden ser declarados exentos de la enseñanza de la materia del valenciano, pero con la obligación de asistir a clase siempre que demuestren residir temporalmente en la Comunidad Valenciana». Del mismo modo, en el mismo artículo segundo (apartado 1) de la misma Orden, se especifica que en cualquiera de los centros docentes ubicados en una zona de predominio lingüístico castellano «donde se forme un grupo de alumnos suficiente, cuyos padres o tutores hagan constar ante la Dirección [...] la intención de que aquellos alumnos reciban enseñanza de valenciano, la *Consellería* [...] atenderá aquella solicitud».

Tal y como se ha indicado con anterioridad, un total de 84 alumnos (65,12 %) de 1º de Bachillerato solicita la exención del valenciano. No obstante, es interesante analizar también la situación del resto de alumnado, esto es, de los 45 alumnos (34,88%) que no solicitan la exención, cuyo porcentaje se distribuye tal y como muestra la tabla siguiente:

GRUPO	Nº ALUMNOS MATRICULADOS	PORCENTAJE DE ALUMNOS MATRICULADOS	Nº ALUMNOS QUE NO SOLICITAN EXENCIÓN	PORCENTAJE DE ALUMNOS QUE NO SOLICITAN EXENCIÓN
1º Bachillerato Ciencias Sociales A	35	27,13 %	14	10,85 %
1º Bachillerato Ciencias Sociales B	36	27,90 %	13	10,08 %
1º Bachillerato Ciencias Naturales A	30	23,26 %	13	10,08 %
1º Bachillerato Ciencias	28	21,71 %	5	3,87 %

⁷¹ Orden de 1 de septiembre de 1984, por la que se desarrolla el Decreto 79/1984, de 20-7-84, sobre aplicación de la Ley 4/1983, de Uso y Enseñanza del Valenciano en el ámbito de la enseñanza no universitaria de la Comunidad Valenciana.

Naturales B (DIB) ⁷²				
	TOTAL: 129	TOTAL: 100%	TOTAL: 45	TOTAL: 34,88 %

Tabla 4. Porcentaje de alumnado de 1º de Bachillerato que no ha solicitado la exención del valenciano durante el curso académico 2014-2015 (por grupos).⁷³

Uno de los datos más significativos al respecto es que, de dicho 34,88 % de alumnado que no solicita la exención de la asignatura de Valenciano, se puede apreciar que hay alumnos procedentes tanto de zonas valencianohablantes como de zonas castellanohablantes, tal y como se muestra en la tabla siguiente:

GRUPO	ALUMNOS NO EXENTOS (zona habla valenciana)	PORCENTAJE DE ALUMNOS NO EXENTOS (zona habla valenciana)	ALUMNOS NO EXENTOS (zona habla castellana)	PORCENTAJE DE ALUMNOS NO EXENTOS (zona habla castellana)
1º Bachillerato Ciencias Sociales A	4	3,10 %	10	7,75 %
1º Bachillerato Ciencias Sociales B	6	4,65 %	7	5,43 %
1º Bachillerato Ciencias Naturales A	3	2,32 %	10	7,75 %
1º Bachillerato Ciencias Naturales B (DIB) ⁷⁴	0	0 %	5	3,87 %
	TOTAL: 13	TOTAL: 10,07%	TOTAL: 32	TOTAL: 24,8 %

Tabla 5. Número y porcentaje de alumnos exentos y no exentos de cursar Valenciano (por zonas de habla).

⁷² Este grupo/modalidad permite escoger la asignatura optativa de Dibujo Técnico I.

⁷³ Tabla de elaboración propia creada a partir de los datos del sistema de gestión docente ITACA (listado de alumnos que solicitan la exención del valenciano).

⁷⁴ Este grupo/modalidad permite escoger la asignatura optativa de Dibujo Técnico I.

De hecho, de los datos se desprende que hay un porcentaje mayor de alumnado que no solicita la exención del valenciano y que procede de zonas castellanohablantes (24,8 %), en contraste con aquellos alumnos no exentos procedentes de zonas valencianohablantes (10,07 %).

La Orden de 19 de junio de 2009, de la *Conselleria*, por la que se regula la organización y el funcionamiento del Bachillerato diurno, nocturno y a distancia en la Comunidad Valenciana, establece en el Capítulo I (Bachillerato en régimen ordinario diurno) apartado 4, que «el número máximo de alumnos y alumnas en cada uno de los grupos de Bachillerato que se constituyan será de 35, tanto para las materias comunes, como para las materias de modalidad u optativas», sin especificar en ningún caso un mínimo de alumnos. En este sentido, el Centro ofrece la asignatura de Valenciano en los cuatro grupos de Bachillerato porque cumple con la normativa establecida en dicha Orden y porque atiende a la obligación de impartir esta asignatura a los alumnos procedentes de zonas valencianohablantes. Así mismo, los alumnos que cursan la asignatura y que proceden de zonas castellanohablantes lo hacen por deseo expreso de los padres o tutores, quienes han hecho constar ante la Dirección Territorial de Educación de Castellón, la intención de que sus hijo/as reciban enseñanza de valenciano. Tal y como se ha comentado con anterioridad, dicha solicitud debe ser atendida por *Conselleria d' Educació*, tal y como se especifica en la citada Orden de 1 de septiembre de 1984.

6. Alumnado no exento procedente de zonas de habla valenciana

Atendiendo a los datos por localidades, el número de alumnos no exentos de cursar la asignatura de Valenciano procedentes de localidades valencianohablantes se distribuyen de acuerdo a la tabla siguiente:

Localidades zona habla valenciana	1º Bachillerato Ciencias Sociales A	1º Bachillerato Ciencias Sociales B	1º Bachillerato Ciencias Naturales A	1º Bachillerato Ciencias Naturales B (DIB)	NÚMERO TOTAL ALUMNADO POR LOCALIDAD
Albalat dels Tarongers	0	1	0	0	1
Alfondeguiella	0	0	1	0	1

Algar de Palancia	0	1	0	0	1
Algimia de Alfara	4	1	1	0	6
Estivella	0	3	0	0	3
Torres Torres	0	0	1	0	1
	TOTAL 4	TOTAL 6	TOTAL 3	TOTAL 0	TOTAL ALUMNADO: 13

Tabla 6. Número de alumnos no exentos de cursar la asignatura de Valenciano procedentes de localidades valencianohablantes.⁷⁵

De nuevo, las cifras están muy relacionadas con el número de habitantes por población; por ello, el número de alumnos no exentos, en este caso, suele ser mayor en aquellas localidades con mayor número de habitantes. Si se consideran de nuevo las cifras oficiales de población resultantes de la revisión del Padrón municipal a 1 de enero de 2015, el número de habitantes durante el año 2014 en los municipios que presentan mayor número de alumnado no exento, esto es, Algimia de Alfara y Estivella, son también las localidades con un mayor número de habitantes, 1043 y 1387, respectivamente. El resto de poblaciones, a excepción de Albalat dels Tarongers, tiene menos de 900 habitantes. Por otra parte, Alfondeguilla es el único municipio que pertenece a la provincia de Castellón, mientras que el resto son localidades de la provincia de Valencia.

Del mismo modo, el porcentaje de alumnado procedente de localidades valencianohablantes no exento de cursar la asignatura de Valenciano se distribuye de acuerdo a la tabla siguiente:

Localidades zona habla valenciana	1º Bachillerato Ciencias Sociales A	1º Bachillerato Ciencias Sociales B	1º Bachillerato Ciencias Naturales A	1º Bachillerato Ciencias Naturales B (DIB)	PORCENTAJE ALUMNADO POR LOCALIDAD
Albalat dels Tarongers	0%	0,77%	0%	0%	0,77%

⁷⁵ Tabla de elaboración propia creada a partir de los datos del sistema de gestión docente ITACA (listado de alumnos que solicitan la exención del valenciano).

Alfondeguilla	0%	0%	0,77%	0%	0,77%
Algar de Palancia	0%	0,77%	0%	0%	0,77%
Algimia de Alfara	3,10%	0,77%	0,77%	0%	4,64%
Estivella	0%	2,32%	0%	0%	2,32%
Torres Torres	0%	0%	0,77%	0%	0,77%

Tabla 7. Porcentaje de alumnado procedente de localidades valencianohablantes no exento de cursar la asignatura de Valenciano.

7. Alumnado no exento procedente de zonas de habla castellana

Los datos sobre alumnos procedentes de localidades castellanohablantes y no exentos de cursar la asignatura de Valenciano se proporcionan en la tabla siguiente:

Localidades zona habla castellana	1º Bachillerato Ciencias Sociales A	1º Bachillerato Ciencias Sociales B	1º Bachillerato Ciencias Naturales A	1º Bachillerato Ciencias Naturales B (DIB)	NÚMERO TOTAL ALUMNADO POR LOCALIDAD
Algimia de Almonacid	0	0	0	1	1
Almedfjar	0	1	0	0	1
Altura	3	1	3	0	7
Castellново	1	0	1	1	3
Caudiel	0	1	0	1	2
Montán	0	1	0	0	1
Segorbe	2	2	3	2	9
Soneja	2	1	0	0	3
Sot de Ferrer	0	0	2	0	2
Viver	2	0	1	0	3
	TOTAL 10	TOTAL 7	TOTAL 10	TOTAL 5	TOTAL ALUMNADO: 32

Tabla 8. Número de alumnos no exentos de cursar la asignatura de Valenciano procedentes de localidades castellanohablantes.⁷⁶

⁷⁶ Tabla de elaboración propia creada a partir de los datos del sistema de gestión docente ITACA (listado de alumnos que solicitan la exención del valenciano).

Los datos vuelven a estar muy relacionadas con el número de habitantes por población, por ello el número de alumnos no exentos, en este caso, también tiende ser mayor en aquellas localidades con mayor número de habitantes: Segorbe (9233), Altura (3670), Viver (1594), Soneja (1489), Castellnovo (991), Caudiel (739), Sot de Ferrer (437), Montán (403), Algimia de Almonacid (292) y Almedíjar (261), según cifras oficiales de población resultantes de la revisión del Padrón municipal a 1 de enero de 2015.

Del mismo modo, el porcentaje de alumnos no exentos de cursar la asignatura de Valenciano y procedentes de localidades castellanohablantes se distribuye de acuerdo a la tabla siguiente:

Localidades zona habla castellana	1º Bachillerato Ciencias Sociales A	1º Bachillerato Ciencias Sociales B	1º Bachillerato Ciencias Naturales A	1º Bachillerato Ciencias Naturales B (DIB)	PORCENTAJE ALUMNADO POR LOCALIDAD
Algimia de Almonacid	0 %	0 %	0 %	0,77 %	0,77 %
Almedíjar	0 %	0,77 %	0 %	0 %	0,77 %
Altura	2,32 %	0,77 %	2,32 %	0 %	5,43 %
Castellnovo	0,77 %	0 %	0,77 %	0,77 %	2,32 %
Caudiel	0 %	0,77 %	0 %	0,77 %	1,55 %
Montán	0 %	0,77 %	0 %	0 %	0,77 %
Segorbe	1,55 %	1,55 %	2,32 %	1,55 %	6,98 %
Soneja	1,55 %	0,77 %	0 %	0 %	2,32 %
Sot de Ferrer	0 %	0 %	1,55 %	0 %	1,55 %
Viver	1,55 %	0 %	0,77 %	0 %	2,32 %

Tabla 9. Porcentaje de alumnado procedente de localidades castellanohablantes no exento de cursar la asignatura de Valenciano.⁷⁷

Por último, si se atiende a las dos modalidades de Bachillerato ofertadas en el Centro (Ciencias y Tecnología, Humanidades y Ciencias Sociales), el mayor número y porcentaje de alumnos que no solicitan la exención del valenciano se concentra en los grupos de la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales. Más concretamente, se

⁷⁷ Tabla de elaboración propia creada a partir de los datos del sistema de gestión docente ITACA (listado de alumnos que solicitan la exención del valenciano).

trata de 27 alumnos que suponen el 60 % del total de alumnado que no solicita la exención del valenciano, en contraste con los otros 18 alumnos (40 %) que proceden de la modalidad de Ciencias y Tecnología.

8. Materias implicadas en el Programa Plurilingüe en Castellano (PPEC)

En el apartado 3.4.1 del DPP del Centro se especifica la relación del profesorado que impartirá materias implicadas en el Programa Plurilingüe en Castellano (PPEC). Estas asignaturas corresponden tanto al primer como al segundo de Bachillerato, por lo que aquellas correspondientes a 2º de Bachillerato comenzarían a impartirse durante el curso académico 2016-2017. La lengua vehicular de dichas materias será tanto el valenciano como el inglés y dichas asignaturas se distribuirán del siguiente modo:

ASIGNATURA	CURSO	HORAS SEMANALES	TIPO DE ASIGNATURA ⁷⁸
Ciencias para el mundo contemporáneo	1º Bachillerato	2 horas	Común ⁷⁹
Matemáticas aplicadas a las ciencias sociales I	1º Bachillerato	4 horas	Modalidad ⁸⁰ de Humanidades y Ciencias Sociales
Ciencias de la tierra y el medioambiente	2º Bachillerato	4 horas	Modalidad de Ciencias y Tecnología
Dibujo Técnico II	2º Bachillerato	4 horas	Modalidad de Ciencias y Tecnología
Literatura Universal	2º Bachillerato	4 horas	Modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales

Tabla 10. Asignaturas impartidas en inglés, según el DPP del Centro.

⁷⁸ Según el Decreto 102/2008, de 11 de julio, del *Consell*, por el que se establece el currículo del Bachillerato en la *Comunitat Valenciana*, «el bachillerato se organizará, en cada una de las modalidades, en: materias comunes, materias de modalidad y materias optativas». Las materias comunes son aquellas «que tienen la finalidad de proporcionar una formación y unos conocimientos generales [...]»; las materias optativas «contribuyen a completar la formación profundizando en aspectos propios de la modalidad elegida [...]» y las materias de modalidad «tienen como finalidad proporcionar una formación de carácter específico vinculada a la modalidad elegida [...]».

⁷⁹ Según el Decreto 102/2008, «los alumnos y las alumnas tendrán que cursar las seis materias comunes» de 1º de Bachillerato, con una carga lectiva de 18 horas semanales.

⁸⁰ Según el Decreto 102/2008, se deben cursar tres materias de modalidad en ambos cursos de Bachillerato, con una carga lectiva de 12 horas semanales por curso.

ASIGNATURA	CURSO	HORAS SEMANALES	TIPO DE ASIGNATURA
Filosofía y ciudadanía	1º Bachillerato	2 horas	Común
Fundamentos léxicos de las ciencias y de la técnica	1º Bachillerato	4 horas	Optativa ⁸¹
Educación física y salud	2º Bachillerato	4 horas	Optativa
Historia de la filosofía	2º Bachillerato	2 horas	Común

Tabla 11. Asignaturas impartidas en valenciano, según el DPP del Centro.

La principal conclusión que se desprende de estos datos es que, en el primer curso de Bachillerato, existe una proporción de horas lectivas entre asignaturas impartidas en inglés (Ciencias para el mundo contemporáneo y Matemáticas aplicadas a las ciencias sociales I) con una carga lectiva total de 6 horas semanales; y asignaturas impartidas en valenciano (Filosofía y ciudadanía y Fundamentos léxicos de las ciencias y de la técnica), con una idéntica carga lectiva total de 6 horas semanales. No obstante, si atendemos a las especificaciones del Decreto 102/2008, por el que se establece el currículo del Bachillerato en la *Comunitat Valenciana*, el total de horas lectivas de 1º de Bachillerato es de 34. Ello supone que en el Centro un 17,65% de las asignaturas se impartirán en inglés, otro 17,65 % en valenciano y un 64,70 % en castellano.

Si se tiene en cuenta que, tal y como ya se ha comentado anteriormente, Segorbe es una zona históricamente castellano hablante y que el programa que se va a implantar en el Centro es el Programa Plurilingüe de Enseñanza en Castellano (PPEC), los datos parecen ser bastante razonables, si bien no se corresponden a las informaciones facilitadas por el *Consell* en algunos medios de comunicación. Por citar algunos ejemplos, en el artículo «*La Generalitat anuncia una única línea de educación en castellano y valenciano*», publicado por el periódico El Mundo el 30 de mayo de 2011, la propuesta inicial de los programas plurilingües se basaban en que el idioma extranjero debía ascender a un máximo del 33 %, mientras que las otras dos lenguas oficiales, esto es, el valenciano y el castellano, debían descender hasta un mínimo del 33 %, de tal manera que «nunca se podrá impartir menos de un tercio de castellano,

⁸¹ Según el Decreto 102/2008, se debe cursar una materia optativa en ambos cursos de Bachillerato, con una carga lectiva de 4 horas semanales por curso.

valenciano ni más de un tercio en inglés», tal y como se menciona en el propio artículo. Si bien es cierto que en el caso del Centro no se va a impartir más de un 33 % de las asignaturas en inglés, en el caso del valenciano no se contempla el supuesto de que «nunca se podrá impartir menos de un tercio» de dicha asignatura. Del mismo modo, en el artículo de prensa titulado «*Padres y madres de 312000 niños votarán la lengua base de la enseñanza plurilingüe*», publicado por el periódico Levante el 13 de diciembre de 2014, se especifica que «los dos idiomas oficiales de la C. Valenciana tienen un peso del 50 % y del 30 % dependiendo de cuál sea la lengua base». Esto implica que, en el caso de un PPEC, como es este caso, donde la lengua base es el castellano, la mitad de las asignaturas deben impartirse en este idioma, mientras que el 30 % restante debe impartirse en valenciano. No obstante, con el DPP del Centro se demuestra que el valenciano como lengua vehicular se utiliza en menos del 30 % supuestamente establecido para un PPEC.

También resulta bastante llamativo que, de primer curso de Bachillerato a segundo, se incrementen las materias impartidas en inglés, de tal manera que se pase de 6 a 12 horas lectivas en asignaturas impartidas en inglés, mientras que esto no sucede en el caso de las asignaturas impartidas en valenciano como lengua vehicular, pues en ambos cursos el número de horas lectivas se mantiene en 6. En el caso concreto del Centro se demuestra que la implantación de un PPEC supondrá una dificultad añadida para llevar a cabo el proceso de normalización lingüística del valenciano, tal y como se apuntaba al inicio de este trabajo⁸².

Por otra parte, otro aspecto llamativo de las materias implicadas en el Programa Plurilingüe en Castellano (PPEC), es que la mayoría de las asignaturas que se imparten en inglés como lengua vehicular están vinculadas a los ámbitos de las ciencias y la tecnología, mientras que las que se imparten en lengua valenciana se relacionan más con el ámbito de humanidades y también con las ciencias sociales, en general. Si se toman como referencia los datos de alumnado exento mencionados con anterioridad, cabe recordar que un total de 44 alumnos, esto es, el 52,38 % del total de alumnado exento, procedía de la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales, por lo que no resulta

⁸² En este sentido, Vicent Moreno, presidente de *Escola Valenciana*, denuncia en el artículo «*Escola Valenciana y FAPA rechazan el modelo plurilingüe y la AVL lo defiende*», publicado por El Mundo (2012) que el decreto supondrá un «retroceso en la labor de normalización lingüística».

muy coherente que se hayan escogido precisamente las asignaturas más vinculadas a dichos campos de estudio como materias para ser impartidas en valenciano como lengua vehicular.

Por último, es también significativo que de un total de nueve materias implicadas en el Programa Plurilingüe en Castellano (PPEC), cinco de ellas correspondan a asignaturas de modalidad y optativas, tal y como se ha especificado con anterioridad. Las materias optativas y de modalidad son aquellas que van más enfocadas a «completar la formación profundizando en aspectos propios de la modalidad elegida» y «tienen como finalidad proporcionar una formación de carácter específico vinculada a la modalidad elegida». Si una de las principales finalidades del plurilingüismo es fomentar la competencia comunicativa mediante la interacción plurilingüe y pluricultural entre individuos, tal y como se ha comentado a lo largo del trabajo, parecería mucho más adecuado utilizar materias comunes, esto es, aquellas «que tienen la finalidad de proporcionar una formación y unos conocimientos generales», pues de este modo el alumnado sería capaz de comunicarse en muchos más contextos sociales, no solo en aquellos centrados en una única modalidad específica⁸³.

9. Profesorado implicado en el Programa Plurilingüe en Castellano (PPEC). Titulaciones y competencia lingüística del profesorado

En el apartado 3.4.1 del DPP del Centro se especifica la *Relación nominal del profesorado implicado. Titulaciones y competencia lingüística del profesorado*. Se trata de un listado con los profesores que poseen la capacitación lingüística, tanto en inglés como en valenciano, que les permita impartir sus materias con estos idiomas como lenguas vehiculares. La finalidad del Centro al escoger a determinados profesores es la de dar continuidad al programa plurilingüe, pues se ha seleccionado únicamente a profesorado que tenga plaza definitiva en el centro docente y que posea la titulación correspondiente. En este sentido, el Centro presenta cierta estabilidad en su plantilla, pues, si se tienen en cuenta los datos del curso académico 2014-2015, de un total de 67 profesores, solo hay 18 interinos, esto es, un 26,86 %. No obstante, se ha de tener en

⁸³ Tal y como se indicaba al inicio del trabajo, en palabras de Moreno (2010, p.121), «no basta con escribir y hablar en una lengua determinada, hay que tener en cuenta los aspectos culturales de los pueblos y sociedades, las características personales de los individuos, el lugar donde viven, su naturaleza étnica y su estratificación social».

cuenta también que hay profesorado provisional, en expectativa de destino o que participa en concurso de traslados, un hecho que también repercute en la estabilidad de la plantilla y que no garantiza la continuidad del profesorado en el centro. De hecho, la profesora que se relaciona en el DPP del Centro para impartir la materia de Literatura Universal (2º Bachillerato) ha participado en el concurso de traslados estatal y le han adjudicado un nuevo destino en Barcelona. Por ello, la comisión encargada de la elaboración del DPP se ha entrevistado con otra profesora de la especialidad de inglés para que imparta dicha asignatura, si bien esta otra profesora también ha participado en el concurso de traslados y en la resolución definitiva se le ha concedido el traslado a otro centro de la localidad de Sagunto.⁸⁴ Esta casuística demuestra que, sin una clara estabilidad del profesorado en los centros docentes ni la suficiente formación en materia de plurilingüismo, resulta bastante complicado emprender un proyecto de esta índole.

Por lo que respecta a las titulaciones y la competencia lingüística del profesorado, se advierte que los títulos de que disponen los profesores implicados en el proyecto plurilingüe son: el certificado de capacitación en lenguas extranjeras (inglés), el certificado de capacitación en lenguas extranjeras (francés), el Certificado de Superación del Nivel Avanzado en inglés (Marco Común Europeo de Referencia nivel B2)⁸⁵, el *certificat de capacitació (valencià)* y el *diploma de mestre de valencià*.

Según la información proporcionada por el Servicio de Formación del Profesorado en la página web de la *Conselleria*⁸⁶, para poder obtener el certificado de capacitación en lenguas extranjeras, los docentes deben acreditar una competencia lingüística mínima en lengua extranjera, en este caso un nivel B2 según el MCER⁸⁷, y superar una prueba convocada por la dirección general con competencias en materia de formación del profesorado. Dicha prueba está diseñada para evaluar los «conocimientos y el dominio de la metodología de acuerdo con los objetivos y contenidos establecidos en el anexo II

⁸⁴ Cabe recordar que el análisis de este PLC se realiza desde un punto de vista sincrónico.

⁸⁵ Cabe advertir que, tal y como se indica en el apartado 3.4.1 del DPP del Centro (pág. 17), el profesor que justifica la posesión de este título ha obtenido el certificado de capacitación en lenguas extranjeras (inglés) durante el curso académico 2014-2015.

⁸⁶ Página web Servicio de Formación del Profesorado de la *Conselleria d'Educació*: http://www.cece.gva.es/per/es/sfp_93_capacitacio_le.asp

⁸⁷ Son válidos los certificados expedidos por las Escuelas Oficiales de Idiomas, los certificados expedidos por las universidades del sistema educativo español y las instituciones nacionales y extranjeras que se recogen en el anexo I de la Orden 17/2013 de 15 de abril de la *Conselleria* y también los certificados expedidos por la dirección general con competencias en formación del profesorado.

de la Orden 17/2013⁸⁸ de 15 de abril, de la *Conselleria* de Educación, Cultura y Deporte». Los objetivos más relevantes especificados en dicho anexo se relacionan con el conocimiento del marco legal sobre enseñanza de lenguas y enseñanza en diferentes lenguas, el conocimiento de los diferentes programas de educación plurilingüe en la Comunidad Valenciana, la planificación sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de contenidos lingüísticos y no lingüísticos, el diseño de procedimientos de evaluación y la integración de las tecnologías de la información y la comunicación. En cuanto a los contenidos, cabe destacar el Marco Común Europeo de Referencia para la Lenguas, los enfoques didácticos basados en el aprendizaje integrado de lenguas y las competencias básicas. Se puede apreciar que dichos objetivos y contenidos coinciden con las especificaciones señaladas en la *Guía de asesoramiento Proyecto Lingüístico de Centro* (ARCE, 2011-2013), sobre el marco legal general sobre lenguas, así como con las recomendaciones por parte del Consejo de Europa (2002) acerca de «la unificación de directrices para el aprendizaje y la enseñanza de lenguas dentro del contexto europeo», ambos especificados en la primera parte de este trabajo. Del mismo modo, los contenidos están muy centrados en el uso de la denominado metodología AICLE o CLIL ampliamente descrita también con anterioridad en este trabajo.

El profesorado que desea realizar la prueba para la obtención del certificado de capacitación en lenguas extranjeras (inglés o francés) puede asistir a un curso que el Servicio de Formación del Profesorado oferta anualmente y que se denomina *Específic B en llengües estrangeres: anglès/francès del Pla de Formació Lingüísticotècnica en llengües del professorat no universitari*⁸⁹. Se trata de un curso semipresencial de 50 horas con 5 sesiones de carácter presencial obligatorias, con una duración de 2 horas por sesión. Las otras 40 horas se destinan a trabajo online de manera autónoma a través de la plataforma virtual Moodle. En dicha plataforma los docentes disponen del material de trabajo compuesto por 6 unidades didácticas denominadas: *Knowledge theories supporting CLIL, Legal framework and The European Common Language Framework, CLIL Principles, Material and resources, Assessment y Dissemination*. La primera unidad didáctica está basada en el estudio de algunas teorías relevantes para el

⁸⁸ Orden 17/2013, de 15 de abril, de la *Conselleria* de Educación, Cultura y Deporte, por la que se regulan las titulaciones administrativas que facultan para la enseñanza en valenciano, del valenciano, y en lenguas extranjeras en las enseñanzas no universitarias en la *Comunitat Valenciana*.

⁸⁹ La autora realizó dicho curso para la obtención de la capacitación en inglés durante el curso académico 2012-2013 en el Cefire (Centro de Formación, Innovación y de Recursos Educativos) de Castellón de la Plana.

aprendizaje de lenguas extranjeras, como la taxonomía de dominios del aprendizaje de Bloom, los estilos de aprendizaje y la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner, la idea de andamiaje relacionada con las teorías de Vygotsky, la competencia subyacente común de Jim Cummins así como la hipótesis de la distinción entre adquisición y aprendizaje establecida por Stephen Krashen. La segunda unidad didáctica se centra en el estudio de la legislación educativa en la Comunidad Valenciana así como en la profundización de los aspectos más relevantes del Marco Común Europeo de Referencia para la Lenguas. En cuanto a la tercera unidad didáctica, esta se basa en el estudio de los principios básicos de la metodología CLIL: el uso de la lengua para aprender contenido del área con el objetivo de comprender y comunicar; especificaciones sobre la materia que se estudia con el fin de determinar el lenguaje que se va a utilizar; la fluidez verbal como principal herramienta de comunicación; las 4Cs del currículo establecidas por Coyle, según las cuales un adecuado uso de la metodología CLIL precisa de una buena combinación de cuatro elementos (contenido, comunicación, cognición y cultura). La cuarta unidad didáctica se caracteriza por profundizar en el diseño de lecciones basadas en metodología CLIL. Para ello, se provee a los docentes con un listado de diversos recursos interactivos necesarios para diseñar unidades didácticas utilizando dicha metodología. De este modo, se analizan páginas web con recursos interactivos de algunos autores como Isabel Pérez⁹⁰ o Carmen Mellado⁹¹ así como de instituciones como el British Council⁹², todas ellas centradas en proveer a los docentes con ejemplos reales de materiales CLIL. La quinta unidad didáctica está centrada en el diseño y uso de rúbricas destinadas a la evaluación de los alumnos en base a los principios metodológicos del CLIL, según los cuales la evaluación debe ser continua, basada en el control de los procesos y no del producto. Por último, la sexta y última unidad didáctica está centrada en métodos de propagación de información sobre metodología CLIL entre los profesionales docentes y las comunidades educativas que lo llevan a la práctica. Para ello, se fomentan las comunidades de aprendizaje así como los programas de intercambio tipo Comenius o Erasmus que fomentan el intercambio de experiencias educativas. Los contenidos tratados en el curso demuestran que para llevar a cabo una buena práctica de la metodología CLIL, los profesores implicados en el proyecto plurilingüe que vayan a impartir sus materias en lengua extranjera deben llevar a cabo

⁹⁰ Página web de Isabel Pérez: http://www.isabelperez.com/clil/cliel_m_6.htm.

⁹¹ Página web de Carmen Mellado: <http://webguide.wordpress.com/category/natural-sciences>.

⁹² Página web del British Council: <http://www.teachingenglish.org.uk/clil>.

un arduo proceso de adaptación de sus propios recursos y materiales. El DPP del Centro aporta información al respecto en el apartado 3.5. *Planificación de acciones de formación del profesorado en competencia lingüística* (pág. 17) haciendo mención a la resolución de 25 de julio de 2014, de la Dirección General de Innovación, Ordenación y Política Lingüística, por la que se establece el Plan Anual de Formación Permanente del Profesorado para el curso 2014-2015. Según dicha resolución, «la *Conselleria* de Educación, Cultura y Deporte aumentará la oferta de cursos de metodología que integre la lengua y contenidos (TILC)» dirigidos especialmente a aquellos profesores que impartan su asignatura en lengua extranjera. En el DPP del Centro se afirma que dichos cursos «estarán cumplimentados mediante las acciones formativas pertinentes, cursos, grupos de trabajo, proyectos de formación en centro, etc, [...] acordados por el claustro y recogidos en los sucesivos Programas Anuales de Formación». Si se analiza el Programa Anual de Formación del Centro correspondiente al curso académico 2014-2015, se aprecia que no se ha introducido ningún curso destinado a tal propósito, un hecho que pone en duda si el profesorado implicado en el proyecto plurilingüe ha tenido el tiempo suficiente como para adaptar los materiales de las diferentes materias a la metodología CLIL, especialmente los profesores encargados de impartir las materias de 1º de Bachillerato (Ciencias para el mundo contemporáneo y Matemáticas aplicadas a las ciencias sociales I⁹³) que el próximo curso académico deben impartirse ya en lengua extranjera (inglés). No obstante, el profesorado del Centro puede acogerse a la normativa, dado que en la disposición transitoria cuarta de la Orden 17/2013 sobre *Exigencia de los certificados de capacitación en lenguas extranjeras*, se especifica que hasta el curso académico 2015-2016 el profesorado podrá acreditar la competencia lingüística mínima, esto es, el nivel B2 de la lengua extranjera según el MCER, para poder impartir asignaturas o módulos en la lengua correspondiente. A partir del curso académico 2016-2017, será obligatorio poseer el certificado de capacitación en lenguas extranjeras para tal fin.

En cuanto a la obtención del *certificat de capacitació (valencià)*, el Servicio de Formación del Profesorado establece que los docentes deben acreditar la competencia lingüística en valenciano con un título C1 según el MCER, esto es, con el *Certificat de Grau Mitjà de la Junta Qualificadora de Coneixements de Valencià* o certificado

⁹³ Cabe advertir que el profesor de esta asignatura ha obtenido el certificado de capacitación en lenguas extranjeras (inglés) durante el presente curso académico 2014-2015.

universitario equivalente. Así mismo, también deben superar una prueba de capacitación convocada por la dirección general con competencias en materia de formación del profesorado. Resulta curioso especificar que, según la información proporcionada en el anexo II de la Orden 17/2013, los objetivos y contenidos de dicha prueba coinciden con los establecidos para la obtención del certificado de capacitación en lenguas extranjeras. Este hecho presupone que el tratamiento vehicular en ambas lenguas (valenciano e inglés) debe ser tratado de manera idéntica. Al igual que con del certificado de capacitación en lenguas extranjeras (inglés o francés), el profesorado puede asistir a un curso ofrecido por el Servicio de Formación del Profesorado denominado *Específic B en valencià del Pla de formació lingüísticotècnica en llengües del professorat no universitari*, de 50 horas de duración distribuidas en 14 sesiones de carácter presencial obligatorias, con una duración de 2 horas y media por sesión. Las 15 horas de formación restantes se destinan al trabajo autónomo de los contenidos tratados en el aula. Actualmente el *certificat de capacitació (valencià)* es requisito obligatorio para impartir docencia en la Comunidad Valenciana. De hecho, en las últimas convocatorias de oposiciones en la Comunidad Valenciana, tanto en la de maestros⁹⁴ como en la de secundaria, profesores de escuelas oficiales de idiomas y profesores técnicos de formación profesional⁹⁵, se especifica que para poder concurrir a los procedimientos de selección, los participantes deberán acreditar la posesión del *certificat de capacitació (valencià)*. En caso de no poseer dicho certificado, los aspirantes podrán participar en los procedimientos si acreditan estar en posesión del *Certificat de Grau Mitjà de la Junta Qualificadora de Coneixements de Valencià* (nivel C1 según el MCER) y, en el caso de ser seleccionados deberán obtener el *certificat de capacitació (valencià)* durante la fase de prácticas. Del mismo modo, los aspirantes que participen en el proceso y que no resulten seleccionados, serán desactivados de las correspondientes bolsas de trabajo si no han acreditado la posesión de dicho certificado.

Los plazos de obligatoriedad para la acreditación de los certificados de capacitación en valenciano y en lenguas extranjeras obligaron a que la *Conselleria* ofertase más plazas

⁹⁴ Orden 45/2015, de 4 de mayo, de la *Conselleria* de Educación, Cultura y Deporte, por la que se convoca procedimiento selectivo en el cuerpo de maestros y procedimiento para la adquisición de nuevas especialidades por funcionarios del mismo cuerpo.

⁹⁵ Orden 46/2015, de 4 de mayo, de la *Conselleria* de Educación, Cultura y Deporte, por la que se convoca procedimiento selectivo de ingreso y procedimiento para la adquisición de nuevas especialidades en los cuerpos docentes de profesores de Enseñanza Secundaria, profesores de escuelas oficiales de idiomas y profesores técnicos de Formación Profesional.

en los cursos de formación, tal y como se indica en el artículo «*Educación dobla la oferta a 8.000 plazas para que los docentes obtengan la capacitación en lenguas*», publicado en Europa press el 13 de noviembre de 2013⁹⁶. No obstante, para garantizar más plazas la *Conselleria* se amparó en el artículo 10 de la Orden 17/2013 en el cual se especifica la posibilidad de establecer «convenios de colaboración con entidades públicas y privadas entre cuyos fines figure la formación del profesorado». Para llevar a cabo esta medida, se modificó el anexo del Decreto 61/2013⁹⁷ con el fin de autorizar que algunas instituciones⁹⁸ pudiesen acreditar la competencia lingüística tanto en valenciano como en lenguas extranjeras. Sin duda se trata de una medida que contrasta con el rechazo que algunas instituciones habían mostrado hacia el decreto de plurilingüismo, tal y como Caballer (2012) indica en su artículo *Instituciones y entidades académicas rechazan el decreto de plurilingüismo* publicado en el diario El País. Según informa la propia Caballer, Vicent Moreno, presidente de *Escola Valenciana*, mostró su rechazo hacia el decreto en un acto institucional celebrado en la Universidad de Valencia alegando que «para elaborar un nuevo modelo de enseñanza plurilingüe es un error partir de cero». En dicho acto, Moreno contó con el respaldo de 35 entidades e instituciones académicas entre las cuales se incluían las cinco universidades públicas de la Comunidad Valenciana así como la *Acadèmia Valenciana de la Llengua* (AVL). Es interesante recalcar que, a día de hoy, todas las universidades públicas⁹⁹ así como algunas privadas ofrecen cursos para la obtención de la capacitación en valenciano y en lenguas extranjeras. Del mismo modo, algunos sindicatos de docentes, como CSI-F o ANPE, también ofrecen cursos de idiomas para acreditar la competencia lingüística en lengua extranjera, en este caso los niveles B1 y B2 según el MCER. Todos estos datos revelan que, a pesar de no existir consenso por parte de toda la comunidad educativa en materia de plurilingüismo, tanto la *Conselleria* como las

⁹⁶ Artículo online: http://noticias.lainformacion.com/educacion/prueba-examen/educacion-dobla-la-oferta-a-8-000-plazas-para-que-los-docentes-obtengan-la-capacitacion-en-lenguas_XUmvf0QvDKAYvbDbLqxaq6/

⁹⁷ Orden 93/2013, de 11 de noviembre, de la *Conselleria* de Educación, Cultura y Deporte, por la que se modifica el anexo único denominado certificados y diplomas que acreditan la competencia en lenguas extranjeras del Decreto 61/2013, de 17 de mayo, por el que se establece un sistema de reconocimiento de la competencia en lenguas extranjeras en la *Comunitat Valenciana* y se crea la Comisión de Acreditación de Niveles de Competencia en Lenguas Extranjeras.

⁹⁸ Universidad de Valencia, Universidad Miguel Hernández de Elche, el CEU Universidad Cardenal Herrera, *Valencia International University* (VIU), *Florida Universitària*, Universidad Católica de Valencia, Complejo Educativo Mas Camarena, Cámaras Oficiales de Comercio de Valencia, Castellón y Orihuela.

⁹⁹ La Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir, de carácter privado, ofrece cursos de capacitación en valenciano y en inglés.

instituciones educativas y los sindicatos están tratando de implementar el plurilingüismo a marchas forzadas. Si al comienzo de este trabajo se enfatizaba en la idea de que el aprendizaje de lenguas extranjeras es un proceso que se desarrolla a lo largo de toda la vida, se debe reflexionar sobre si unos simples cursos de capacitación de 50 horas son suficientes para emprender un proyecto plurilingüe. Las comisiones encargadas de elaborar el PLC en los diferentes centros educativos plurilingües deberían ser conscientes de la necesidad de ofrecer cursos de formación continua a los docentes que participen en el programa plurilingüe con el fin de poder actualizarse en materia de plurilingüismo. Del mismo modo, el profesorado implicado debería mantener un compromiso firme para seguir formándose en este ámbito.

Por último, tal y como se indica en la página web del Servicio de Formación del Profesorado, el requisito en cuanto a competencia lingüística para la obtención del *diploma de mestre de valencià* es la acreditación del Certificado de Grado Superior de la *Junta Qualificadora de Coneixements de Valencià* (C2 MCER) o certificado universitario equivalente. En el artículo 5 de la Orden 17/2013 se señala que este diploma tendrá como objetivo «mejorar la competencia profesional alcanzada por el profesorado» que previamente haya obtenido el *certificat de capacició (valencià)*. Del mismo modo, se indica que este título «facultará al profesorado que lo obtenga para impartir la enseñanza en valenciano, como lengua vehicular». Los docentes deben también superar una prueba convocada por la dirección general con competencias en materia de formación del profesorado cuyos objetivos, también establecidos en el anexo II de la Orden 17/2013, versan en la producción y comprensión de textos complejos más propios de los ámbitos de lengua especializada así como en el estudio de las diferentes variaciones lingüísticas de la lengua valenciana. Por lo que respecta a los contenidos, estos se basan en el estudio de los elementos de análisis del discurso, la competencia comunicativa en una sociedad plurilingüe, el uso de tipologías textuales, el estudio de los niveles de lengua más complejos, las lenguas en contacto, el uso de la literatura como herramienta didáctica, las teorías más relevantes sobre aprendizaje y enseñanza de lenguas así como la atención a la diversidad en la educación plurilingüe.

Se puede apreciar que el *diploma de mestre de valencià*, al igual que el *certificat de capacició (valencià)*, sirve para facultar al profesorado que lo obtenga impartir la enseñanza en valenciano. En este sentido, no existe ninguna diferencia entre ambas

certificaciones. Ahora bien, la realidad es que el *diploma de mestre de valencià* faculta también al profesorado para impartir la enseñanza del valenciano. Tal y como indica Caballer (2011) en su artículo *Las trampas del «plurilingüismo»* publicado en El País, el borrador del actual decreto de plurilingüismo ya denotaba «confusión entre enseñanza del valenciano y enseñanza en valenciano». Según detalla la autora, «el decreto confunde constantemente la enseñanza en valenciano (el uso vehicular de la lengua) de la enseñanza del valenciano, que es la materia curricular de enseñanza obligatoria». En el caso del I.E.S. Alto Palancia, resulta bastante llamativo que dos de los tres profesores que imparten asignaturas en valenciano como lengua vehicular aporten el *diploma de mestre de valencià* como titulación, pues cabe recordar, según los datos mencionados con anterioridad, que el un 65'12% del alumnado de 1º de Bachillerato ha solicitado la exención del valenciano durante el presente curso académico 2014-2015.

10. Tratamiento metodológico de las lenguas vehiculares

Si se toman en consideración los apartados 3.2.2. *Tratamiento metodológico de las lenguas vehiculares: Valenciano* y 3.2.3. *Tratamiento metodológico de las lenguas vehiculares: Inglés*, extraídos del DPP, podemos apreciar tanto similitudes como diferencias en cuanto al tratamiento de las lenguas vehiculares. Por una parte, la metodología resulta semejante en ambas lenguas por lo que respecta al uso de materiales reales, ya que en el apartado dedicado al uso del valenciano como lengua vehicular se hace hincapié en «no desaprovechar ninguna posibilidad: un texto escrito, una canción, un vídeo [...]» que pueden ser utilizados en el aula para llevar a cabo actividades de expresión tanto oral como escrita. Del mismo modo, en el apartado dedicado al uso del inglés como lengua vehicular se potencia el uso de «materiales auténticos» tales como «mapas, callejeros; horarios de trenes y autobuses; carteles, avisos, invitaciones, anuncios, impresos oficiales; informaciones meteorológicas, etc.» con el fin de potenciar la comunicación en lengua extranjera. En ambas lenguas se potencia el uso de recursos auxiliares tradicionales o basados en las nuevas tecnologías, tales como «diagramas, esquemas y otros recursos virtuales [...], uso de diccionarios y enciclopedias, consulta de libros, periódicos, revistas [...] medios audiovisuales [...] nuevas tecnologías como Internet y el software informático específico para la práctica lingüística», según el apartado dedicado al uso del valenciano, y «power-points, posters, carteles, películas, fotografías, canciones, juegos, etc [...] uso de las TIC (podcast, blog,

Chat, Internet) [...] soportes telemáticos como el fax, e-mail, burofax, redes sociales, etc.», según se especifica en el apartado de tratamiento del inglés como lengua vehicular. Es interesante reflejar que estas afirmaciones contrastan con la información proporcionada en el apartado 3.2.1. *Tratamiento metodológico de las lenguas vehiculares: Castellano*, más concretamente en la sección 3.2.1.2. *Organización de recursos*, en la que se especifica que «las posibilidades y los recursos del centro durante el presente curso son limitados» y se señala que deberían llevarse a cabo actividades fuera del aula si se dispusiese de los espacios adecuados. Parece pues tratarse de información contradictoria que demuestra que los diferentes departamentos no han estado lo suficientemente coordinados a la hora de elaborar el DPP.

Otro aspecto a destacar en el DPP del I.E.S. Alto Palancia es la diferencia a la hora de utilizar las lenguas en el aula. En el apartado dedicado al uso del valenciano como lengua vehicular se hace hincapié en el hecho de que «a pesar de los años de escolarización» hay alumnos con enormes dificultades de expresión en la lengua «muchas veces porque no saben, otras porque están en contra». Esta afirmación pone en evidencia el desprestigio social de la lengua en la propia comunidad educativa que crea una situación de plurilingüismo vertical, término acuñado por Haugen (1987) tal y como se ha comentado al inicio de este trabajo. En el apartado dedicado al uso del inglés como lengua vehicular se indica que los «alumnos tienen una competencia limitada» pero en ningún momento se pone en duda el prestigio social de la lengua. A pesar de que las deficiencias lingüísticas de los alumnos son evidentes tanto en valenciano como en inglés, la metodología docente y las estrategias de aprendizaje no coinciden. En el caso del valenciano, las principales acciones que se proponen están destinadas a la mejora de la expresión oral, la expresión escrita y el fomento de la lectura. Se incide en la necesidad de utilizar recursos tales como el «debate» o «la exposición (oral) ante la clase de un tema o un estudio». No obstante, en el caso del inglés, la metodología está basada en el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE). Resultan llamativas las afirmaciones sobre la necesidad de «simplificar el lenguaje y moderar la velocidad al hablar cuando sea necesario», «utilizar una pronunciación lo más clara posible» o «repetir las ideas de varias maneras cuando se observe desconcierto», pues demuestra que las habilidades lingüísticas que se requieren en inglés son diferentes a las que se persiguen con el uso del valenciano como lengua vehicular. Esta consideración es bastante significativa, dado que en el DPP del I.E.S.

Alto Palancia, más concretamente en el apartado 3.3. *Tratamiento integral de las lenguas. Implicaciones metodológicas*, se afirma que para llevar a cabo un adecuado enfoque plurilingüe «es necesario hacer un tratamiento integrado de las lenguas curriculares» que requiere adoptar una serie de criterios comunes por parte del profesorado a la hora de utilizar las diferentes lenguas vehiculares en el aula. Esta serie de contradicciones demuestran de nuevo la falta de coordinación de los departamentos didácticos implicados en la implantación del proyecto plurilingüe.

11. La Ley Orgánica 8/2013 para la mejora de la calidad educativa (LOMCE)

Dado el carácter sincrónico de este trabajo, es necesario hacer un inciso en una de las principales dificultades con la que se enfrentan los docentes implicados en el programa plurilingüe: la implantación de la nueva ley educativa prevista para el próximo curso académico en 1º de Bachillerato. La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) conlleva un cambio obligatorio de las asignaturas del propio proyecto plurilingüe, un asunto que se trató el día 24 de junio de 2015 en convocatoria ordinaria de claustro final de curso. La comisión encargada de la elaboración del DPP informó de los siguientes cambios:

1º Bachillerato	
Lengua vehicular inglés	
Asignaturas LOE	Asignaturas LOMCE
Ciencias para el mundo contemporáneo	Cultura científica ¹⁰⁰
Lengua vehicular valenciano	
Asignaturas LOE	Asignaturas LOMCE
Filosofía y ciudadanía	Filosofía
Fundamentos léxicos de las ciencias y de la técnica ¹⁰¹	Literatura universal ¹⁰²
2º Bachillerato	
Lengua vehicular valenciano	
Asignaturas LOE	Asignaturas LOMCE
Educación física y salud ¹⁰³	Educación física (1º Bachillerato)
Historia de la filosofía	Historia de la filosofía ¹⁰⁴

¹⁰⁰ La asignatura Ciencias para el mundo contemporáneo (LOE) es de carácter común y se cambia por Cultura científica (LOMCE) de configuración específica y optativa.

¹⁰¹ Esta asignatura LOE no tiene correspondencia con ninguna asignatura LOMCE.

¹⁰² Esta asignatura corresponde a 2º de Bachillerato en LOE y a 1º de Bachillerato en LOMCE.

¹⁰³ Esta asignatura es optativa en 2º Bachillerato (LOE) y obligatoria en 1º Bachillerato (LOMCE).

CONCLUSIONES

Antes de implantar programas lingüísticos plurilingües en una comunidad con dos lenguas oficiales, conviene reflexionar sobre el tipo de plurilingüismo que afecta a dicha comunidad, dado que el plurilingüismo no es un término que resulte fácil de definir, pues para establecer claramente su significado existen múltiples variables a tener en cuenta.

En el proyecto lingüístico de centro se tienen que tomar en consideración múltiples aspectos de carácter lingüístico, social y personal basados en las actitudes lingüísticas propias de los individuos que conforman toda la comunidad educativa. Dicho proceso requiere de un método empírico-analítico que permita obtener datos relevantes sobre el conocimiento y uso de las lenguas, así como de las opiniones y actitudes lingüísticas de todos los miembros que conforman dicha comunidad.

A pesar de los intentos por parte del Consejo de Europa por promover el aprendizaje de las lenguas extranjeras, existe una gran tendencia a incluir el inglés como única lengua extranjera vehicular en los proyectos lingüísticos de centro. Del mismo modo, el Consejo de Europa pretende potenciar y favorecer el uso y aprendizaje de otras lenguas diferentes al inglés pero se contradice al no reconocer algunas lenguas minoritarias como lenguas de trabajo de la propia Unión Europea.

Los dos programas plurilingües de la *Conselleria* pretenden que el uso de todas las lenguas vehiculares sea equitativo pero, en el programa plurilingüe en castellano, la tendencia es la de disminuir horas lectivas en valenciano, un hecho que dificulta el proceso de normalización lingüística de esta lengua. Existe el riesgo de que el plurilingüismo se asocie únicamente al uso del inglés, lo cual desembocaría en un claro peligro de monolingüismo.

En el proyecto lingüístico de centro analizado en este trabajo no se ha reflexionado sobre el tipo de plurilingüismo que afecta a la comunidad educativa de esta zona castellanohablante. Tampoco se demuestra que se haya llevado a cabo ningún proceso

¹⁰⁴ Esta asignatura es de carácter común en LOE y optativa en LOMCE.

previo para verificar opiniones y actitudes lingüísticas de la comunidad educativa en la que se ubica el centro docente. Uno de los datos más llamativos es el porcentaje de alumnos procedentes de zonas castellanohablantes que no solicitan la exención del valenciano y a quienes no se ha tomado en demasiada consideración a la hora de elaborar el proyecto lingüístico de centro, pues el Centro nunca ha incorporado un programa de educación bilingüe con el fin de incorporar el valenciano como lengua habitual de comunicación.

A pesar de los intentos por parte de la Unión Europea por fomentar la enseñanza y aprendizaje de diversas lenguas extranjeras en los diferentes sistemas educativos de los países europeos, los programas lingüísticos propuestos por la *Conselleria* demuestran que se da prioridad al inglés frente a otras lenguas extranjeras. Si bien en la legislación valenciana sobre plurilingüismo se especifica la posibilidad de incorporar diferentes lenguas extranjeras, en el proyecto lingüístico de centro analizado en este trabajo se demuestra la tendencia a vehicular asignaturas, materias y módulos únicamente en inglés, a pesar de que el Centro también oferta francés como segunda lengua extranjera.

Los niveles de referencia establecidos por el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER) resultan muy útiles a la hora de delimitar la competencia comunicativa del profesorado y de los alumnos. De hecho, en la Comunidad Valenciana se utilizan como base para la capacitación del profesorado tanto en valenciano como en inglés. No obstante, en el proyecto lingüístico de centro analizado en este trabajo se demuestra que los niveles de referencia nunca se utilizan para expresar la competencia comunicativa de los alumnos. Este hecho dificulta un adecuado tratamiento metodológico de las lenguas vehiculares, pues en ningún momento se especifica con precisión el nivel del alumnado en cada una de las lenguas. Esto puede conllevar dificultades de coordinación entre los diferentes departamentos didácticos a la hora de implantar un adecuado tratamiento integral de las lenguas. Resultaría conveniente que los centros docentes utilizasen documentos de seguimiento y evaluación para el aprendizaje de lenguas extranjeras, tales como el Portfolio Europeo de las Lenguas, pues este proporciona datos bastante precisos en cuanto a niveles de competencia comunicativa y permite fijar objetivos más concretos en el proyecto lingüístico de centro.

La elaboración de un proyecto lingüístico de centro siempre debe partir de una serie de datos sobre las necesidades comunicativas reales de la comunidad educativa en la que se implanta. Sin embargo, en el proyecto lingüístico de centro analizado en este trabajo no se concretan en ningún momento dichas necesidades. Tampoco se presentan propuestas basadas en actividades reales, tanto dentro como fuera del aula, que permitan la recogida de datos o la evaluación del proyecto lingüístico con el fin de concretar posibles actuaciones de mejora. Resultaría conveniente que los centros docentes utilizaran los proyectos lingüísticos de centro como herramientas vivas, capaces de dar respuesta a las nuevas necesidades que vayan surgiendo y cuyo seguimiento permita una mejor adecuación de los objetivos a alcanzar. La evaluación es una pieza clave del proyecto lingüístico de centro, pues refuerza el proceso gradual de toma de decisiones que permiten concebir el documento como un recurso útil y dinámico para la comunidad educativa.

En el proyecto lingüístico de centro analizado en este trabajo se tiende a impartir las asignaturas de ciencias y tecnología en inglés y las asignaturas de humanidades y ciencias sociales en valenciano, todo ello sin ningún tipo de justificación. Este hecho demuestra que la investigación científica y técnica tiende a asociarse con el inglés porque la cultura científica de algunos países de habla inglesa, especialmente los Estados Unidos, tiene un reconocido prestigio mundial. Como contrapartida, el valenciano se utiliza como lengua vehicular para el estudio de las humanidades, un ámbito que tiende a ser infravalorado en comparación con las ciencias y la tecnología. Se demuestra la clara tendencia a crear un plurilingüismo vertical en el que el inglés cada vez adquiere más prestigio como lengua dominante mientras que al valenciano se le atribuye cada vez menos prestigio.

En el proyecto lingüístico de centro se deben definir propuestas de actuación concretas basadas en metodologías que permitan el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE). Esto conlleva la necesidad de coordinación entre todos los departamentos didácticos del centro escolar. No obstante, en el proyecto lingüístico de centro analizado en este trabajo, se observa que el tratamiento integral de las lenguas presenta ciertas incoherencias probablemente por la esa falta de coordinación entre departamentos.

La elaboración e implantación de un proyecto lingüístico de centro supone una gran carga administrativa que se ve agravada por la falta de recursos humanos y materiales en algunos centros educativos. En el proyecto lingüístico de centro analizado en este trabajo se observa que la inestabilidad de la plantilla docente dificulta la puesta en marcha y el buen funcionamiento del proyecto lingüístico de centro. En este sentido, la *Conselleria* debería garantizar una mejor gestión del personal docente con el fin de dar continuidad al profesorado en los centros docentes con programas plurilingües.

La implantación de un proyecto lingüístico de centro implica la formación continua del profesorado en relación a la normativa estatal y autonómica sobre plurilingüismo. Así mismo, es importante que los centros educativos integren planes y proyectos que favorezcan el desarrollo de la competencia lingüística tanto del profesorado como del alumnado. Del mismo modo, los programas anuales de formación de los centros educativos con programas plurilingües deberían ofrecer cursos de formación del profesorado relacionados con metodologías del tipo AICLE. En el proyecto lingüístico de centro analizado en este trabajo se demuestra que la falta de formación del profesorado ha podido ser la causa de la acumulación de información excesiva en todos los apartados del PLC. De este modo, se ha creado un documento vago e impreciso que denota la carencia de organización y coordinación entre los departamentos didácticos así como la premura de su elaboración.

La aprobación del decreto de plurilingüismo en la Comunidad Valenciana ha potenciado que algunos centros docentes se anticipen a la implantación de los programas plurilingües con la finalidad de garantizar la continuidad de todos sus grupos educativos. Del mismo modo, la aprobación de la nueva ley educativa también está generando bastante incertidumbre y ha forzado a muchos centros a incorporar cambios significativos en cuanto a las asignaturas, materias y módulos implicados en el PLC.

BIBLIOGRAFÍA

Agrupaciones de centros educativos

ARCE Agrupaciones y Redes de Centros Educativos. (2011-2013). *Guía de asesoramiento Proyecto Lingüístico de Centro*. Consultado el 29 de diciembre de 2014¹⁰⁵.

Artículos de instituciones lingüísticas

Instituto Cervantes. (1997-2015). Documentos europeos. Consultado en http://www.cervantes.es/lengua_y_ensenanza/aprender_espanol/documentos_europeos.htm

Artículos de periódico:

Educación dobla la oferta a 8.000 plazas para que los docentes obtengan la capacitación en lenguas. (2013, 13 de noviembre). *Europa press*. Consultado el 10 de octubre de 2015: <http://www.europapress.es/comunitat-valenciana/noticia-educacion-dobla-oferta-8000-plazas-docentes-obtengan-capacitacion-lenguas-20131113163042.html>

El plurilingüismo se estrena en septiembre. (2012, 6 de agosto). *La Razón*. Consultado el 11 de abril de 2014: http://www.larazon.es/historico/3337-el-pluriling-ismo-se-estrena-en-septiembre-FLLA_RAZON_478532#.Ttt1gnHptdVYrl8

¹⁰⁵ URL:

https://d7e11da5-a-62cb3a1a-s-sites.googlegroups.com/site/arceplc/home/archivos/Arcefusion.pdf?attachauth=ANoY7crnaTBxXbhMv25Tqq54-U0712pgq6UV5CmdekXX0del25sncmv9jfnH74m2yIR4LhDZSRZ0ipd0_4uXIrafxMmDf25Hc47N10ovfbV24EusJ_GXsMu98VXY44rHftdbaakiOdHBoXzx1SrYjubH9OdxSVz3dsbrygRzTYYH_yn_kO2adGqyZWqKbflj-spw5ahAF6k0N9IKiBmrQQN0MdO6GRYIzIij6OOQ3_xu8Kyrf55K6Chw%3D&attredirects=0

Escola Valenciana y FAPA rechazan el modelo plurilingüe y la AVL lo defiende. (2012, 3 de agosto). *El Mundo*. Consultado el 11 de abril de 2014: <http://www.elmundo.es/elmundo/2012/08/03/valencia/1344009864.html>

Instituciones y entidades académicas rechazan el decreto de plurilingüismo. (2012, 27 de junio). *El País*. Consultado el 10 de octubre de 2015: http://ccaa.elpais.com/ccaa/2012/06/27/valencia/1340818148_628335.html

La Generalitat anuncia una única línea de educación en castellano y valenciano. (2011, 30 de mayo). *El Mundo*. Consultado el 10 de octubre de 2015: <http://www.elmundo.es/elmundo/2011/05/30/valencia/1306750255.html>

Padres y madres de 312000 niños votarán la lengua base de la enseñanza plurilingüe. (2014, 13 de diciembre). *Levante*. Consultado el 10 de octubre de 2015: <http://www.levante-emv.com/comunitat-valenciana/2014/12/13/padres-madres-312000-ninos-votaran/1200933.html>

Una de cada cuatro plazas de profesor tendrá como requisito el inglés. (2012, 4 de agosto). *Las Provincias*. Consultado el 11 de abril de 2014: <http://www.lasprovincias.es/20120804/comunitatvalenciana/comunitat/cuatro-plazas-profesor-requisito-201208041906.html>

Artículos de revistas científicas

Cassen, B. (2005). *Un mundo políglota para escapar a la dictadura del inglés*. LE MONDE Diplomatique, enero, 22-23.

Ferrer, M. (1997). *La elaboración del proyecto lingüístico desde infantil a secundaria*. Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura, 13, pp. 57-65.

Heusse, M.P. (1999). *Le multilinguisme ou le défi caché de l'Union européenne*. Revue du Marché Commun et de l'Union européenne, n° 426, marzo de 1999, p. 203.

Miret, I., Ruiz Bikandi, U. (1997). *El proyecto lingüístico de centro*. Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura, 13, pp. 5-7.

Truchot, C. (1994). *The spread of English in Europe*. Journal of European Studies 24. pp. 141-151.

Artículos electrónicos

Dieren, D.V. (2001). *El plurilingüismo: ¿lujo o conflicto?* Universidad de Groningen. Obtenida el 26 de marzo de 2015, de <http://odur.let.rug.nl/dejonge/courses/ckio/web/trabajos/dieren.pdf>

Fabeiro, P. (2005). *Un estudio jurídico del régimen lingüístico de las instituciones de la Unión Europea*. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Obtenida el 17 de noviembre de 2014¹⁰⁶.

Fernández, D. (2012). *El inglés como lengua franca en la Unión Europea: una política lingüística por defecto*. CES Felipe II (UCM). Obtenida el 13 de agosto de 2015, de <http://www.cesfelipesecondo.com/revista/Articulos2012/DavidFern%C3%A1ndezV%C3%ADtores.pdf>

García de Santa-Cecilia, A. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Consultado el 28 de noviembre de 2014, Anuario del Instituto Cervantes: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/bremen_2004/03_garcia.pdf

¹⁰⁶ URL:

http://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCEQFjAAahUKEwiM5qrfr6bHAhVHvBoKHV0QCVs&url=http%3A%2F%2Fwww10.gencat.net%2Fcapc_rld%2Frevistes%2Frevista.2008-09-19.3653645930%2FUn+estudi+juridic+del+regim+linguistic+de+les+institucions+de+la+Unio+Europea+%2Fes%2Fdownload%2Fadjunt&ei=j7fMVczI8f4at2gpNgF&usg=AFQjCNFI-ujxNTC-ZUgbfFfdG5NKAfONQ&sig2=ygFLeCBUlmfq7VwXEYB5A

González de Cos, F. (2004). *Las lenguas oficiales de la Unión Europea y la propuesta española*. Grupo de Estudios Estratégicos. Obtenida el 19 de noviembre de 2014, de http://www.gees.org/articulos/las_lenguas_oficiales_de_la_union_europea_y_la_propuesta_espanola_1006

Pasqual, V. (n.d.). *L'escola valenciana, un model d'educació plurilingüe i intercultural per al sistema educatiu valencià*. Escola Valenciana. Federació d'Associacions per la Llengua. Obtenida el 13 de septiembre de 2015, de https://www.escolavalenciana.com/arxiu/upload/docsedu30x30/model_escola_plurilingue.pdf

Capítulos de libros

Buitrago, M.C. (2009). *La importancia del plurilingüismo en la escuela: elaboración del duelo en el síndrome de Ulises*. En *La pluralidad lingüística: aportaciones sociales, culturales y formativas*. Madrid. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Walton, J. (1980). *Estructura y curriculum*. En *Diseño y organización del programa*. Madrid. Anaya. 1970 para la versión original.

Diccionarios

Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española* (22.^a ed.). Consultado en <http://www.rae.es/rae.html>

Instituto Cervantes. (1997-2015). *Diccionario de términos clave de ELE*. Consultado en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/plurilinguismo.htm

Documentos de asociaciones

ACEIA Asociación de Centros de Enseñanza de Idiomas de Andalucía (2014, 4 de septiembre). *Todo lo que necesitas saber sobre certificaciones de competencia lingüística*. Consultado el 28 de noviembre de 2014:

http://www.aceia.es/sites/default/files/media_guias_para_el_consumidor/todo_lo_que_necesitas_saber_sobre_certificaciones_en_competencia_linguistica.pdf

Documentos europeos

Beacco, J.C., Byram, M. (2003). *Guide for the development of language education policies in Europe. From linguistic diversity to plurilingual Education*. Consultado el 15 de agosto de 2015, Language Policy Division. Council of Europe. Strasbourg: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/FullGuide_EN.pdf

Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MECD y Anaya. Consultado el 27 de noviembre de 2014, Instituto Cervantes. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

EURYDICE Red de información sobre la educación en Europa. (2006). *Aprendizaje integrado de contenidos y lenguas (AICLE) en el contexto escolar europeo*. Consultado el 10 de febrero de 2015¹⁰⁷.

Legislación

Constitución Española. Boletín Oficial del Estado, 29 de diciembre de 1978, núm. 311, pp. 29313-29424.

Decreto 79/1984, de 30 de julio, del Consell de la Generalitat Valenciana, sobre aplicación de la Ley 4/1983, de Uso y Enseñanza del Valenciano, en el ámbito de la enseñanza no universitaria de la Comunidad Valenciana. Diario Oficial de la Generalitat Valenciana, 23 de agosto de 1984, núm. 186, pp. 1986-1992.

¹⁰⁷ URL:

http://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&sqi=2&ved=0CCEQFjAAhUK_EwjFwYrjurXHAhUK1hoKHZm4BFU&url=http%3A%2F%2Ffiles.espanholnobrasil.webnode.com.br%2F200003689-0f2f60fab0%2FAprendizaje%2520integrado.pdf&ei=ZKDUVcX_Eoqsa5nxkqgF&usg=AFQjCNEbk9n5KIUjnLn5E5rcwk2cBWbCrQ&bvm=bv.99804247,d.d2s

Decreto 127/2012, de 3 de agosto, del Consell, por el que se regula el plurilingüismo en la enseñanza no universitaria en la Comunidad Valenciana. Diario Oficial de la Comunidad Valenciana, 6 de agosto de 2012, núm. 6834.

Ley 4/1983, de 23 de noviembre, de uso y enseñanza del valenciano. Diario Oficial de la Generalitat Valenciana, 1 de diciembre de 1983, núm. 133, pp. 1460-1473.

Ley Orgánica 1/2006, de 10 de abril, de Reforma de la Ley Orgánica 5/1982, de 1 de julio, de Estatuto de Autonomía de la Comunidad Valenciana. Boletín Oficial del Estado, 11 de abril de 2006, núm. 86, pp. 13934-13954.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 4 de mayo de 2006, núm. 106, pp. 17158-17207.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado, 10 de diciembre de 2013, núm. 295, pp. 97858-97921.

Orden de 23 de noviembre de 1990, de la Conselleria de Cultura, Educació i Ciència por la que se desarrolla el Decreto 79/1984, de 30 de julio, sobre la aplicación de la Ley 4/1983 de Uso y Enseñanza del Valenciano. Diario Oficial de la Generalitat Valenciana, 4 de marzo de 1991, núm. 1496, pp. 1809-1812.

Libros

Fernández, X., Corral, C. (2007). *Portfolio Europeo de las Lenguas. Modelo de Promoción de Plurilingüismo para la Interacción Cultural.* Vigo: Ideaspropias Editorial.

Haugen, E. (1987). *Blessings of Babel. Bilingualism and Language Planning.* Amsterdam: Mouton de Gruyter.

Penninx, R., Münstermann, H., Entzinger, H. (1998). *Etnische minderheden en de multiculturele samenleving.* Groningen: Wolters Noordhoff.

Vallen, T. (2000). *Babylon in de klas: de uitdaging van veeltaligheid*. Tilburg: Katholieke Universiteit Brabant.

Organismos autonómicos de programas educativos europeos

OAPEE Organismo Autónomo de Programas Educativos Europeos. (n.d.). *El Portfolio en España*. Consultado el 13 de septiembre de 2015: <http://www.oapee.es/oapee/inicio/iniciativas/portfolio/portfolio-esp.html>

OAPEE Organismo Autónomo de Programas Educativos Europeos. (n.d.). *Guía para el diseño y puesta en marcha de un Proyecto Lingüístico de Centro*. Consultado el 27 de noviembre de 2014: http://proyectolinguisticodecentro.es/wp-content/uploads/2012/01/Guia-PLC_WEB.pdf

Páginas web de consejerías de educación autonómicas

Calvillo Jurado, M. (2012). *Programas de intervención en lectura: el proyecto lingüístico de centro*. Libro Abierto 46, diciembre 2011/mayo 2012. Consultado el 19 de agosto de 2015, Junta de Andalucía, Consejería de Educación: <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/portal-libro-abierto/libro-abierto-46/-/noticia/detalle/programas-de-intervencion-en-lectura-el-proyecto-linguistico-de-centro>

Conselleria d'Educació, Investigació, Cultura i Esport. (n.d.). *Esquema del PLC*. Obtenida el 20 de agosto de 2015, de http://www.cece.gva.es/ocd/sedev/docs/esquema_pro_ling.pdf

Conselleria d'Educació, Investigació, Cultura i Esport. (n.d.). *Guia per a l'elaboració del PLC*. Obtenida el 20 de agosto de 2015, de http://cefire.edu.gva.es/sfp/descarregues/convocatories/117/guia_plc_val.pdf

Conselleria d'Educació, Investigació, Cultura i Esport. (n.d.). *Marco Legal referente a la enseñanza de lenguas*. Obtenida el 20 de agosto de 2015, de <http://www.cece.gva.es/oed/sedev/es/legal.htm>

Pasqual, V. (2006). *El tractament de les llengües en un model d'educació plurilingüe per al sistema educatiu valencià*. Consultado el 21 de agosto de 2015, Generalitat Valenciana. Conselleria d'Educació, Investigació, Cultura i Esport: http://www.cece.gva.es/oed/sedev/val/vp_tl.htm

Ponencias de congresos

Palomero, J. (2004). *Valenciano y castellano en la Comunidad Valenciana*. III Congreso Internacional de la Lengua Española (17-20 de noviembre de 2004). Rosario (Argentina). Obtenida el 13 de septiembre de 2015, de http://congresosdelalengua.es/rosario/ponencias/aspectos/palomero_j.htm

Pérez Vidal, A. (2006). *La identidad del español en la Unión Europea: multilingüismo, políticas lingüísticas y traducción*. III Congreso El español, lengua de traducción (12-14 de julio de 2006) Puebla (México). Obtenida el 21 de noviembre de 2014, de http://cvc.cervantes.es/lengua/esletra/pdf/03/011_perez.pdf

Revistas digitales

Gómez Vidal, A., Arcos, D. (2007, Noviembre). Plan de mejora de la competencia lingüística. Elaboración del proyecto lingüístico de centro. *Avances en supervisión educativa*, n°7, noviembre 2007. Asociación de Inspectores de Educación de España. Consultada el 19 de agosto de 2015. http://adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=224&Itemid=49

González Piñeiro, M. (2005, Primavera). Comunicación y diversidad lingüística en la Unión Europea: hacia una didáctica del plurilingüismo y la interculturalidad. *Glosas Didácticas* n° 14. Consultada el 14 de noviembre de 2014. <http://www.um.es/glosasdidacticas/GD14/07.pdf>

Moreno, M.E. (2010, Diciembre). El plurilingüismo como necesidad en la sociedad actual. *Pedagogia Magna Número 8*. Consultada el 26 de marzo de 2015¹⁰⁸.

Slagter, P.J. (1979). Un nivel umbral. *Marco Ele, núm.5, 2007*. Consejo para la cooperación Cultural del Consejo de Europa. Universidad de Utrecht. Consultada el 27 de noviembre de 2014. http://www.marcoele.com/descargas/nivel_umbral.pdf

Urbano Marchi, B., González Las, C. (2013, Junio). La enseñanza-aprendizaje de lenguas en el Grado de Maestro de Educación Primaria. *Porta Linguarum 20, junio 2013, pp. 223-237*. Universidad de Granada. Consultada el 15 de agosto de 2015. http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero20/14%20%20Brigitte.pdf

Vez, J.M. (2009, Junio). Multilingual Education in Europe: Policy Developments. *Porta Linguarum 12, junio 2009, pp. 7-24*. Universidad de Granada. Consultada el 12 de diciembre de 2014. http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero20/14%20%20Brigitte.pdf

Ruedas de prensa:

Comunidad Valenciana. Generalitat Valenciana. (n.d.). *Más de 45.000 escolares de Infantil se convertirán en septiembre en la primera generación plurilingüe de la Comunitat Valenciana*. Consultado el 11 de abril de 2014, Federación de Sindicatos Independientes de Enseñanza Comunitat Valenciana¹⁰⁹.

¹⁰⁸ URL:

http://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCEQFjAAahUKEwjSp9eH3aXHAhVCWxoKHW1BA5I&url=http%3A%2F%2Fdialect.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F3628022.pdf&ei=3GDMVdLJA8K2ae2CjZAJ&usg=AFQjCNHV_AzaDFUSzrSEPOFEtHR2Uyo_Dg&sig2=ftRUIAWmnwCWgLKyKtsgvQ

¹⁰⁹ URL:

http://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCEQFjAAahUKEwi-xtTvhaPHAhXGOBQKHYYQMAJg&url=http%3A%2F%2Fwww.fsiervalenciana.com%2Fdocumentos%2Fficheros%2FNota%2520de%2520Prensa.doc&ei=jKVf7JMMbxUISZgMAJ&usg=AFQjCNE3nItM_QJDhXa8cRDycBp2u7Z70kw&sig2=o1ieqexAatIZRm6d49OiZQ

Titulares de sindicatos

ANPE Sindicato Independiente de Enseñanza (2013, 10 de octubre). *ANPE denuncia la oferta TOTALMENTE INSUFICIENTE de plazas en las Escuelas Oficiales de Idiomas. La avalancha de solicitudes deja a miles de Docentes sin matrícula, mientras se nos exige formación mínima en BI.* Consultado el 12 de abril de 2014: http://www.anpecv.es/detalle.php?ID_Ficha=3122